Schütze

Evangelische Schulkunde.

Praktische Erziehungs- und Unterrichtslehre

für

Seminare und Volksschullehrer.

Von

Dr. Fr. W. Schütze,

Seminardirektor, K. S. Schulrat und Ritter des K. S. Verdienstordens I. Klasse.

Sechste, verbesserte und vermehrte Auflage.

Leipzig,

Druck und Verlag von B. G. Teubner.

1884.

Evangelische Schulkunde.

Praktische Erziehungs- und Unterrichtslehre

für

Seminare und Volksschullehrer.

Von

Dr. Fr. W. Schütze,
Seminardirektor, K. S. Schulrat und Ritter des K. S. Verdienstordens I. Klasse.

Sechste, verbesserte und vermehrte Auflage.

Leipzig,
Druck und Verlag von B. G. Teubner.
1884.

Aus dem Vorwort zur ersten Auflage.

Seit die Theorie der Erziehung eine Wissenschaft, das Unterrichten eine Kunst worden, seitdem ist Erziehungs- und Unterrichtslehre eine unentbehrliche Disziplin für jeden Lehrer. Sie ist recht eigentlich seine Berufswissenschaft; denn durch sie soll ihm das unendlich mannigfaltige pädagogische Thun seines Berufes zum klaren Verständnis gebracht werden.

Jede Theorie setzt, wenn sie verstanden werden und fruchtbar sein soll, bei dem Lernenden eine Summe „praktischer Erfahrungen" voraus. Kann denn nun eine Seminarpädagogik bei Seminarzöglingen die nötigen pädagogisch praktischen Erfahrungen voraussetzen? Könnte sie das nicht, dann hätte sie das Wort Goethes gegen sich: „Grau, Freund, ist alle Theorie."

Es ist eine weise Bestimmung des preußischen und des sächsischen Seminarregulativs, daß aller Unterricht, der den Seminarzöglingen erteilt wird, in methodischer Beziehung für deren eigne künftige Lehrthätigkeit mustergültig und vorbildlich sein soll. Diese regulativische Forderung macht es den Seminarlehrern zur Pflicht, sich allenthalben einer genetisch einführenden, induktiven, anschaulichen, kurz einer bildenden Methode zu befleißigen. Wird dieser Forderung in allen Seminarfächern gebührend Rechnung getragen, dann kann die Unterrichtslehre des Seminars ihre Regeln großenteils an dem eignen Unterrichte der Zöglinge erläutern. Diese Exemplifikationen muß das Lehrbuch freilich dem Lehrer der Pädagogik überlassen. Weiter aber kommt hier in Betracht, daß die Seminaristen durch einen geordneten Besuch der Seminarschule, sowie durch zahlreiche eigne Lehrübungen in die pädagogische Praxis eingeführt werden. Diese didaktisch methodischen Erfahrungen nun, die der Seminarzögling teils auf dem Gebiete des höheren Unterrichts im Proseminar und Seminar, teils auf dem des Elementarunterrichts in den verschiedenen Klassen der Seminarschule eingesammelt, hat die Seminarpädagogik auf alle Weise zu benutzen und zu verwerten. Nur so wird diese an sich formale und abstrakte Wissenschaft praktisch, gewinnt konkrete Gestaltung und erbaut sich aus dem Schulleben für das Schulleben.

Vorliegende evangelische Schulkunde enthält fünf Teile mit folgendem Inhalte: I. Pädagogische Menschenkunde, als notwendige anthropologische Grundlage der Erziehungs- und Unterrichtslehre. II. Schulkunde im engern Sinne. III. Unterrichtslehre. IV. Erziehungslehre im engern Sinne. V. Kurze Geschichte des evangelischen Erziehungs- und Unterrichtswesens.

Das Lehrbuch beginnt mit einer allgemeinen Einleitung, welche die Begriffe Erziehung und Schulerziehung populär, d. i. mit Vermeidung wissenschaftlicher Bestimmungen giebt, die einzelnen Teile der Schulkunde übersichtlich aufführt und deren Aufeinanderfolge motiviert.

Die „Pädagogische Menschenkunde" giebt eine dem Zwecke des Werkes entsprechende Psychologie. Daß diese Wissenschaft zum Verständnis der Pädagogik unbedingt notwendig, liegt in der Sache selbst begründet und bedarf darum keines Beweises. Herbart sagt: „Es ist meine Überzeugung, daß ein großer Teil der ungeheuren Lücken in unserm pädagogischen Wissen vom Mangel der Psychologie herrührt, und daß wir erst diese Wissenschaft haben müssen, ehe wir auch nur von einer einzigen Lehrstunde mit einiger Sicherheit bestimmen können, was darinnen recht gemacht, was verfehlt sei."

Auf diesen anthropologischen Teil folgt dann eine kurze „Schulkunde" im engern Sinne des Wortes; diese handelt vom Begriff der Schule und deren Arten. Bei den Arten giebt sie einen Überblick über die wichtigsten Schulanstalten im Staate, also eine „Schulenkunde". Sie handelt weiter von den äußern und innern Schuleinrichtungen, von Schulgesetzgebung und Schulverwaltung, vom Lehrer nach den Anforderungen, die man an seine geistige, wissenschaftliche, praktische und sittliche Tüchtigkeit zu machen berechtigt ist. Der Zögling lernt hier die Stellung kennen, welche die Volksschule in dem großen Bereich der öffentlichen Bildungsanstalten einnimmt, zugleich auch die mannigfaltigen Anforderungen, die das Leben an ihn in seinem künftigen Berufe stellen wird.*)

Den dritten Teil bildet die Unterrichtslehre. Es kann auffallen, daß der Verfasser, entgegen der gewöhnlichen Folge, die Unterrichtslehre der Erziehungslehre vorangehen läßt. Die Scheidung von Erziehungs- und Unterrichtslehre ist theoretisch; sie beruht auf der psychologischen Scheidung von Erkenntnis- und Willensvermögen. Wie aber psychologisch jeder Willensakt einen Erkenntnisakt zur Voraussetzung hat, wie ebenso jede Erkenntnis mit einem Willensakte verbunden, ja von ihm bedingt ist; so durchdringen sich in gleicher Weise Erziehung und Unterricht. Daher sagt Herbart: „Ich ge-

*) Aus diesem Grunde ist dieser kurze Teil auch in der 6. Auflage an seinem Orte belassen worden. Selbstverständlich hat der Seminarunterricht später einen eingehenden Unterricht über die betreffende vaterländische Schulgesetzgebung nachzubringen.

stehe, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, so wie ich rückwärts keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht." Wenn nun in jeder Psychologie das Erkenntnisvermögen vor dem Willensvermögen abgehandelt wird, so dürfte sich auch hieraus die Berechtigung für unsere Anordnung ergeben.

Obige Aufeinanderfolge hat aber noch wichtige praktische Gründe für sich. In den Seminarien beginnen mit dem zweiten oder dritten (bei sechsjährigem Kursus mit dem vierten) Bildungsjahre der Zöglinge die sogenannten praktischen Lehrübungen. Die Unterrichtslehre des Seminars soll mit diesen Lehrübungen Hand in Hand gehen. Aus einem Teile der Unterrichtslehre, nämlich aus der sogenannten speziellen Methodik, erwachsen für jene Lehrübungen unzählige Aufgaben, zu deren richtiger methodischer Behandlung die Didaktik Anleitung geben soll. Die Schulkunde des Verfassers giebt in diesem Teile, soweit es thunlich war, auch skizzierte Lehrgänge, hie und da mit ausgeführten Beispielen. — Auch die Methoden haben ihre periodischen Kreisläufe. Auf dem Höhenpunkte einer Entwicklungsperiode angekommen, kehrt man oft zu Früherem zurück, nicht, um dies in alter Form zu repristinieren, sondern um es mit Benutzung der gemachten Erfahrungen von neuem in methodischen Prozeß zu geben. Wo es sich um Darlegung von geschichtlich gewordenen Lehrgängen handelte, haben wir öfter die Verfasser selbst reden und ihre eingeschlagenen Wege selbst motivieren lassen. Der Schüler lernt hierbei unter anderm, wie methodische Grundsätze von verschiedenen Methodikern oft ganz verschieden aufgefaßt und praktisch verschieden verarbeitet worden sind: Practica est multiplex.

Nach der Unterrichtslehre folgt die Erziehungslehre im engern Sinne. Dieser Teil ist eigentlich der abstrakteste, pädagogisch aber insofern der wichtigste, als er's ja mit dem Willensleben der Kinder zu thun hat, mit ihrer sittlichen Bildung. Der Wille ist nun einmal das Centrale im Seelenleben, wie auch die neuere Psychologie anerkennt. Arthur Schopenhauer gründet deshalb sein philosophisches System auf den Fundamentalsatz, „daß das letzte Substrat jeder Erscheinung im Seelenleben der Wille sei". Der Wille giebt ja dem Menschen auch sittlich erst seinen Wert. So ist auch bei allem Lernen der Wille der mächtigste Hebel, um so mächtiger wirkend, je mehr er von sittlichen Motiven bestimmt und getrieben wird.

Wenn nun die „Erziehungslehre im engern Sinne" in gewissem Betracht der schwierigste Teil unsrer Schulkunde ist, so erfordert ihr Verständnis und ihre rechte Würdigung auf Seiten der Seminarschüler gleichfalls eine gewisse geistige Reife und eine gewisse Summe von Erfahrungen. Auch aus diesem Grunde ist die Erziehungslehre in das letzte Seminarjahr zu verlegen; denn die Seminaristen der obersten Klasse haben bis dahin ausreichende Gelegenheit gehabt, zu beobachten, wie die Seminarlehrer in der Seminarschule Disziplin üben, Aufmerksamkeit wecken und unterhalten, Unordnungen und Unarten beseitigen,

Strenge und Milde zur rechten Zeit üben u. s. w. Auch haben Seminaristen der obersten Klasse bereits selbst ziemlich viel Umgang mit Kindern gehabt, in ihren Lehrübungen mit einzelnen Kindern und mit ganzen Klassen Disziplin üben müssen u. s. w. Durch das alles ist das rechte Verständnis der Erziehungslehre aufs beste vorbereitet.

Den Schluß des Werkes macht eine „kurze Geschichte des evangelischen Erziehungs- und Unterrichtswesens". Sie ist in biographischer und monographischer Form gegeben. Hier ist nun der rechte Ort, wo in der Schulkunde pädagogische Systeme und Richtungen historisch dargestellt werden können. Denn nachdem der Schüler nun die ganze Unterrichts- und Erziehungslehre mit ihren zahlreichen Begriffsbestimmungen, Grundsätzen und Regeln in sein Verständnis aufgenommen, werden ihm jetzt geschichtliche Systeme und Richtungen leicht verständlich werden. Das Studium der Geschichte der Pädagogik, wie es an sich höchst lehrreich ist, macht dankbar für die Vergangenheit, bescheiden beim Hinblick auf die eignen Leistungen und spornt an zu regem Streben nach dem Vollkommnen.

„Es liegt alles daran, in welchem Prinzip der Mensch steht; denn nach diesem bildet sich sein ganzes theoretisches und praktisches Verhalten." Das leitende Prinzip giebt auch jeder Wissenschaft ihre Richtung und ihren Charakter. Die Schulkunde des Verfassers steht nach ihrem Grundprinzip auf dem Grunde des Evangeliums. U. s. w.

Waldenburg in Sachsen, den 8. November 1870.

Aus dem Vorwort zur zweiten Auflage.

Bei einem Lehrbuch kommt sehr viel darauf an, wie es im Unterricht gebraucht wird. Vorausgesetzt, daß dasselbe wirklich lehrhaft und lernhaft angelegt ist, so kann der Lehrer an demselben seine Meisterschaft im Lehren reichlich bekunden. Zum Erweis hierfür nur einige Andeutungen.

Psychologie, Unterrichts- und Erziehungslehre sind formale Wissenschaften. Könnte und dürfte der Seminarunterricht sich wohl damit begnügen, den Inhalt des Lehrbuchs bloß vorzutragen und etwa noch abzufragen? Das wäre zwar die einfachste Form des Gebrauchs; aber nicht die Weise bildenden Unterrichts. Die bildende Methode verfährt, wo es nur möglich, entwickelnd. Dies Verfahren ist zwar bei dem in Rede stehenden Gegenstande relativ schwerer, als bei andern, aber doch möglich. Der Verfasser verfährt in seinem schulkundlichen Unterricht von der ersten Stunde an elementarisch entwickelnd; denn

auch schon für die Einleitungsgegenstände finden sich bei den Schülern genug Vorkenntnisse und Erfahrungen, an die die dialogisierende Lehrweise anknüpfen kann. Je weiter man aber in den Unterrichtsgegenstand hineinkommt, desto mehr ergeben sich für jede Stufe dieser Doktrin Anknüpfungspunkte und Deduktionsmittel für kunstgemäßes Entwickeln.

Die Pädagogik hat das Eigne, daß sie, ungeachtet sie eine formale Wissenschaft ist, gleichwohl sehr viel Merkstoffe darbietet. Darum muß die methodische Behandlung stets für beides Sorge tragen: daß der Schüler alles wohl konzipiere und perzipiere. Merken und Denken müssen hier stetig zusammengehen; aber die denkende Verarbeitung überwiegt den Wert der bloß gedächtnismäßigen Auffassung. Wie die denkende Verarbeitung bei den Schülern auf sehr verschiedene Weise erregt und gehoben werden kann, werde an etlichen Beispielen gezeigt.

Wenn die Einleitung zur Schulkunde in den ersten Stunden durchgegangen worden ist, so kann der Lehrer den wesentlichsten Inhalt abfragen und dann weiter gehen. Wenn er bei diesen Fragen dem Gange des Lehrbuchs folgt; wenn er die Antworten von den Schülern geben läßt, die sich eben zur Antwort melden: dann kann eine solche Repetition flott gehen, während das selbständige Wissen bei dem Einzelnen noch sehr mangelhaft ist. Fordert der Lehrer eine in eigne Worte gefaßte summarische Angabe des Inhalts, läßt er den einen oder andern Schüler Abschnitte frei vortragen: so steigern diese Forderungen die denkende Reproduktion schon um ein Bedeutendes.

Das Denken wird aber in noch höherem Grade angespannt, wenn man den Schüler durch die Weise, wie die Repetitionsfragen gefaßt werden, zu einer logisch geordneten Aussprache veranlaßt. Gesetzt, es sei bei der Wiederholung der Einleitung die erste Frage: Was ist Schulkunde? Das Lehrbuch giebt die Antwort dreifach. Fügt man nun zu jener ersten Frage die Forderung: Gieb die Erklärung in dreifacher Fassung und sprich dich über den Unterschied dieser Fassungen aus! so weckt diese Art des Fragens schärferes Denken und geordnetes Reden. Bei der Frage: Was ist Erziehung? stelle der Lehrer etwa die Forderung, erst die einfache Wort-, dann die Sacherklärung zu geben. Die sachliche Erklärung ist in der Schulkunde wieder verschieden gefaßt: ausführlich und gekürzt. Da lasse der Lehrer auch die verkürzten Fassungen angeben und die Zulässigkeit der Kürzungen motivieren. — Ein anderes Verfahren ist, daß man den Schüler aus einem größern Abschnitt in genau bestimmter Folge alle Hauptdefinitionen sagen, darauf jede einzelne in ihre Momente auflösen und über diese Momente ihn sich erklärend aussprechen läßt. Es ist dieser analytische Weg die Kehrseite des ersten — des synthetischen. Nachdem der Begriff Erziehung angegeben, würde man demgemäß ausführen lassen, warum die Erziehung eine planmäßige Einwirkung auf den Zögling genannt wird; welche Zwecke der Erziehungsbegriff angiebt; wie diese sich unterscheiden; ob alle wesentlich seien u. s. w.

Die Schulkunde des Verfassers ist nicht in akademisch-wissenschaftlicher Form, sondern nach den Grundsätzen der Elementarmethode abgefaßt; sie geht mehr den Weg der Induktion, als der Deduktion. Aber die induktive Methode redet drum auch die Sprache der Wissenschaft und wandelt in wissenschaftlichen Bahnen. Der aufmerksame Leser wird daher finden, daß viele psychologische und pädagogische Begriffe zuerst ganz populär gefaßt sind, die später in streng wissenschaftlicher Form gegeben werden. So enthält der Erziehungsbegriff der Einleitung noch keine wissenschaftlich psychologischen Bestimmungen, während dagegen in den Definitionen in Teil IV. die psychologischen Begriffe: Bewußtsein, Freiheit, Selbstbestimmung, Freiheit der Selbstbestimmung, Individualität, individuelle Bestimmung 2c. vorkommen.

Der Erziehungsbegriff der Einleitung basiert auch schon auf einem pädagogischen Prinzip. In Teil IV., wo von verschiedenen berühmten Pädagogen Definitionen vorgeführt werden, machte es sich notwendig, nun den Begriff Prinzip wissenschaftlich festzustellen, Arten der pädagogischen Prinzipien anzugeben, und an dem für die Schulkunde angenommenen Prinzip den Wert der gegebenen Definitionen zu bemessen.

Es ist nun wohl zur Genüge erwiesen, daß die denkende Verarbeitung und gründliche Durcharbeitung der Schulkunde eine keineswegs leichte Aufgabe ist, deren glückliche Lösung nicht dem Lehrbuch, sondern dem Lehrgeschick des Lehrers zufällt. U. s. w.

Waldenburg in Sachsen, den 10. Dezember 1872.

Aus dem Vorwort zur dritten und vierten Auflage.

Nach wiederholt angestellter reiflichster Erwägung fand der Verf. keine Veranlassung, in der Grundanlage des Ganzen eine Änderung eintreten zu lassen. Die Psychologie ist entschieden die notwendige Basis jeder Erziehungs- und Unterrichtslehre, muß also dieser vorangehen. Daß die systematische Pädagogik der historischen vorangestellt werde, ist nicht minder in der Sache selbst tief begründet, wie denn auch der preuß. Provinzial-Schulrat Dr. Schrader in seiner vortrefflichen „Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen" die historische Pädagogik als „notwendige Ergänzung" der systematischen Auffassung bezeichnet. Ja auch was den Umfang der historischen Pädagogik betrifft, hat der Verf. dieser Schulkunde die kompetenten Urteile des Dr. Diesterweg und des Dr. Schrader entschieden für sich.

Waldenburg in Sachsen, den 7. April 1874 und 27. April 1876.

Vorwort zur fünften Auflage.

Aus den Kreisen, in welchen seine „Evangelische Schulkunde“ Eingang gefunden, erging von vielen Seiten her die dringende Aufforderung an den Verfasser, für die Hand der Schüler einen Auszug in Form eines Leitfadens zu bearbeiten. Dieser Leitfaden ist im vorigen Jahre erschienen.*)

Das Hauptwerk wird nunmehro mehr von denen gebraucht werden, die mit ihren pädagogischen Studien über das im Leitfaden Gegebene hinausgehen wollen, was schon bei allen denen der Fall sein wird, die nach ihrem Austritt aus dem Seminar ein zweites, wie bei denen, die überhaupt ein höheres Examen in der Pädagogik zu bestehen haben und zu bestehen gedenken. Nach dem Erscheinen des Leitfadens erschien es nunmehr zulässig, im Hauptwerk Erweiterungen eintreten zu lassen. Zu weit wollte der Verf. hierin gleichwohl nicht gehen; weil es Seminare giebt, die es vorziehen, bei Seminaristen das Hauptbuch als Lehrbuch fort zu gebrauchen. Es lasse sich ja, sagt man, die Schulkunde an verschiedenen Orten bequem kürzen, und zwar so, daß der Schüler drum ein Ganzes empfange. Mit der Schulkunde nehme er dann auch für seine spätere Fortbildung das ihm Nötige mit von seiner Bildungsstätte weg.

Der Verfasser hat auf dem Gebiet des Seminar- und Volksschulwesens eine über ein halbes Jahrhundert hinausgehende Erfahrung für sich. Sein Lebensgang war der Art, daß er, mit alleiniger Ausnahme des Turnens, in allen in der Schulkunde vertretenen Schuldisziplinen praktisch gearbeitet hat. Gleichwohl wäre sein Lehrbuch in verschiedenen Teilen der speziellen Methodik ohne Beihilfe bewährter Praktiker nicht geworden, wie es geworden. Darum drängt es ihn auch, hier Dankespflichten zu erfüllen.

An den Lehrgängen für Rechnen, Naturgeschichte und Naturlehre hat sein vieljähriger treuer Kollege, Oberlehrer Mertig, sehr wesentlichen Anteil; an den Lehrgängen für Geschichte und Geographie ebenso sein verehrter Kollege, Oberlehrer Nebel. Letzterer gewährte abermals wichtige neue Beiträge zur Methodik des Schreibens und Zeichnens, wodurch die betreffenden Kapitel zeitgemäße Fortentwicklung erfahren haben. An den mathematischen Lehrgängen haben sich mit schätzbaren Beiträgen auch die Seminaroberlehrer Th. Schütze und Wienhold freundlich beteiligt. Den sehr wertvollen Aufsatz über Turnen gewährte Herr Dr. J. C. Lion, Direktor des Leipziger städtischen Schulturnens und Königl. Inspektor des sächsischen Seminarturnens. Weiter dankt der Verfasser hier auch öffentlich seinem verehrten Freunde, dem Königl. preuß. Seminarlehrer

*) Erschien 1881 in zweiter Auflage.

Fechner in Berlin, für sehr wertvolle Notizen und Litteraturverzeichnisse, die bei den sprachlichen und mathematischen Lehrgängen ihre Verwendung gefunden.

Möge die Schulkunde in dieser neuen, verbesserten und erweiterten Auflage sich viele neue Freunde erwerben!

Waldenburg in Sachsen, den 19. April 1880.

Der Verfasser.

Vorwort zur sechsten Auflage.

Die neue Auflage der Schulkunde wird bald erkennen lassen, daß der Verf. den auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts hervorgetretenen neuen Bewegungen und Bestrebungen gebührend Rechnung getragen. Infolgedes bringt sie manches Neue. So hat der Verf. in gegenwärtiger Auflage, mehr als früher, eine entschiedenere Stellung zur Herbart-Zillerschen Schule genommen, das Gute derselben bereitwillig anerkennend, anderes, was ihm von seinem Standpunkte aus nicht zusagen konnte, kritisch ablehnend. Übrigens möge auch hier bemerkt werden, daß einzelne Vertreter der in Rede stehenden Schule vieles für absonderlich neu halten, was in der Theorie längst gegolten, in der Praxis längst geübt worden. — Ferner sind neu die Artikel über Jugendspiele und über Handfertigkeitsunterricht. Beide Gegenstände, deren Bedeutung für die Erziehung zuerst die Philanthropen nach Gebühr würdigten, sind auf dem Gebiete der Volksschule neuerdings wieder zu wichtigen Tagesfragen geworden. Der Verf. ist dem Herrn Dr. Lion gerade für diese so klar und maßvoll gehaltenen methodischen Gaben, die zudem auch den einschlagenden faktischen Verhältnissen volle Rechnung tragen, außerordentlich dankbar, und ist er gewiß, daß das pädagogische Publikum beide Aufsätze mit großem Interesse lesen wird.

Dankespflichten hat der Verfasser auch bei der gegenwärtigen Auflage der Schulkunde noch viele zu erfüllen. Seine lieben Kollegen, die Herren Oberlehrer Mertig und Nebel, haben auch der vorliegenden Auflage ihre reichen, bewährten praktischen Erfahrungen in freundlichster Weise zu gute kommen lassen, ersterer bei den Lehrgängen des Deutschen, des Rechnens, der Naturgeschichte und der Naturlehre, letzterer bei den Lehrgängen der Geographie, der Geschichte, des Schreibens und des Zeichnens. Innigen Dank auch seinem lieben jüngeren Kollegen, dem Oberlehrer Schmidt, für freundliche Hilfen bei den mühsamen Korrekturarbeiten. Auch bei dieser neuen Auflage gedenkt der Verfasser dankbar seiner Berliner Freunde, der Seminarlehrer Fechner und Böhme, für wertvolle Notizen, sowie für vermittelte Gewährung der neuesten Auflagen

ihrer methodischen Schriften. Die Namen Böhme, Fechner, Steuer werden neben Hentschel, Stubba, Sobolewsky als Rechenmethodiker allezeit in Ehren genannt werden.

In der Schulkunde hat der Verf. die Gesetze und Regeln der Lehrkunst ausgeführt. Neben der ars docendi giebt es aber auch eine ars discendi, die ebenfalls auf festen psychologischen Gesetzen beruht und die gleichsam das Gegenbild, vielleicht auch ein heilsames Korrektiv der erstern ist. Der Verf. glaubt, daß, wie die Lehrkunst, so auch die Lernkunst lehrbar sei. Er trägt sich daher mit der Idee, zu seiner „Schulkunde" und zu seinem „Leitfaden der Pädagogik" noch ein „Pädagogisches Repetitorium" zu bearbeiten, in welchem an dem Lehrfach der Pädagogik, also gerade an dieser besonderen Berufsdoktrin, die Gesetze und Regeln der ars discendi praktisch zur Geltung gebracht werden sollen. Bei dieser eigentümlich schwierigen und viel Zeit beanspruchenden Arbeit hat er freilich mit seinen Jahren zu rechnen; denn im 78. Lebensjahre stehend, macht sich das memento mori mit tiefem Ernst geltend. Er dankt Gott von ganzem Herzen, der ihm nach seiner Gnade die Kraft verliehen hat, die Schulkunde noch einmal zu bearbeiten. Es erfreuet ihn insbesondere, daß dieses pädagogische Lehrbuch gerade um des evangelischen Grundes willen, auf dem es ruht, so viele Freunde gefunden. Es mehrt sich in erfreulicher Weise die Zahl der Lehrer, die es entschieden mit der apostolischen Losung halten: „Jesus Christus gestern und heute, und derselbe in Ewigkeit."

Waldenburg in Sachsen, den 5. Juli 1884.

Der Verfasser.

Inhaltsübersicht.

Zweiter Teil.

Dritter Teil.

Fünfter Teil.

Litteratur-Nachtrag.

O. Förster, Das erste Schuljahr. Theoretisch-praktisches Lehrbuch für Lehrer und Lehrerinnen, sowie zum Gebrauche in Seminarien.

Derselbe, Das erste Schulbuch. Normalwörtermethode mit Druck- und Schreibschrift.

O. Seidel, Handreichung für Elementarlehrer. Eine Sammlung von Kindergebeten, Fabeln und Gedichten 2c., sowie Kinderliedern.

A. B. Hanschmann, Die Handarbeit in der Knabenschule. Mit einem Beitrage von A. Clauson-Kaas. Zweite Auflage. Kassel, Georg H. Wigand.

Hermann Dittmer, Temperament und Erziehung. Eine psychologisch-pädagogische Betrachtung. Emden, W. Schwalbe.

August Topf, Das Strafrecht der deutschen Volksschulen. Exdorf bei Meiningen, Selbstverlag des Verfassers.

Allgemeine Einleitung.

§. 1. 1. Die amtliche Thätigkeit des Volksschullehrers in seiner Schule nennt man „Schulehalten". Das rechte Schulehalten befaßt in sich eine zwiefache Thätigkeit des Lehrers an den Kindern, die er in der Regel gleichzeitig ausübt. Denn wenn er auf Aufmerksamkeit und gute äußere Zucht hält, wenn er zur Folgsamkeit oder Verträglichkeit ermahnt, so sind das erziehliche Handlungen; wenn er aber eine biblische Geschichte erzählt, ein Gedicht erklärt, die Lösung einer mathematischen Aufgabe entwickelt, so lehrt er. Der Volksschullehrer ist daher beides: Erzieher und Lehrer.

Die Wissenschaft vom rechten Schulehalten — der Inbegriff von Lehren und Anweisungen zu gesegneter Führung des Schulamtes heißt „Schulkunde".*) Nach der zwiefachen Thätigkeit, die der Volksschullehrer in seinem Berufe an den Kindern stetig ausübt, zerfällt die Schulkunde in zwei Hauptteile: in Erziehungs- und Unterrichtslehre. Die Erziehungslehre lehrt, wie man Kinder wohl erziehen, die Unterrichtslehre, wie man sie recht unterrichten soll. Demnach ist Schulkunde die Wissenschaft vom rechten Erziehen und Unterrichten.**)

Das Wort Erziehung wird im weitern und engern Sinne genommen. Nimmt man es im weitern Sinne, so schließt es den Unterricht mit ein; nimmt man es im engern Sinne, so schließt es den Unterricht aus, so daß dann die beiden Begriffe „Erziehungslehre" und „Unterrichtslehre" im Verhältnis der Koordination stehen.

2. In unserer Schulkunde ist der Begriff „Erziehung" ein Hauptbegriff, der schon in der Einleitung wenigstens soweit erklärt werden muß, daß der Schüler ahnen könne, in welch' wichtige Berufswissenschaft er eingeführt werden soll.***)

---

*) Das Grundwort „Kunde" hier in der Bedeutung „Wissenschaft" wie in Pflanzenkunde — Sternkunde — Bibelkunde.

**) Über den Unterschied von lehren und unterrichten siehe Zusatz zu §. 94.

***) An dieser Stelle kann dies nur in populärer Form geschehen. Für eine wissenschaftliche Fassung des Erziehungsbegriffes fehlen hier noch alle die Begriffe, die die Pädagogik der Psychologie zu entnehmen hat. (S. §. 220 Zusatz!)

Erziehen ist eine objektive Thätigkeit, bei der ein Dreifaches unterschieden wird: eine Person, die sie übt: Erzieher, Pädagog,*) auch das Subjekt der Erziehung genannt; eine Person, an der sie geübt wird, der Zögling, auch das Objekt der Erziehung genannt; endlich die Erziehung selbst (die Pädagogie), als eine von dem Erzieher auf den Zögling gerichtete Thätigkeit. Welcher Art ist nun aber diese Thätigkeit? Die volle sachliche Antwort auf diese wissenschaftliche Frage giebt die Wissenschaft selbst und kann darum in dieser Einleitung eben nur im allgemeinen gegeben werden.

Das Wort „erziehen" kommt etymologisch her von ziehen, wovon wieder Zucht abgeleitet ist. Zucht wird in verschiedenem Sinne gebraucht; denn man spricht von Pflanzenzucht, Tierzucht, Kinderzucht. Bei Pflanzen und Tieren besteht, was man da Zucht nennt, in einer künstlichen Pflege, in einer absichtlichen Einwirkung auf die innere Natur dieser Gegenstände für den Zweck, eine vollkommenere Entwicklung und so vollkommenere Exemplare zu erzielen.

Bei der Kinderzucht ist die Zucht von ganz anderer Art. Das Kind hat eine geistige Natur mit geistigen Anlagen und Kräften, und ist eben nur um dieser willen erziehbar. Denn „wo nicht Vernunft innen ist, da läßt sich nicht erziehen". (Sir. 21, 14.) Demnach ist Erziehung eine auf vernünftige oder geistige Wesen gerichtete Thätigkeit. Auf Erden ist allein der Mensch erziehungsfähig.

Die Erziehungsthätigkeit muß aber eine planmäßige sein, d. i. man muß dabei ein bestimmtes Ziel im Auge haben, die rechten Erziehungsmittel wählen und diese auch in rechter Weise anwenden. (Erziehungsziel — Erziehungsmittel — Erziehungsmethode.) Von den Erziehungsmitteln und von der Erziehungsmethode wird ausführlich in der Erziehungslehre selbst gehandelt. Hier in der Einleitung, wo es, wie gesagt, lediglich darauf abgesehen ist, den Erziehungsbegriff vorerst ganz im allgemeinen festzustellen, werden wir nur den Erziehungszweck, also das Ziel und die Aufgabe der Erziehung näher zu bestimmen haben. Bei einer so unendlich mannigfaltigen und schwierigen Thätigkeit, wie die menschliche Erziehung ist, thut es vor allem not, ihr erhabenes Ziel zu kennen; denn nach dem Ziel bestimmen sich auf allen Stufen Mittel und Weisen der erziehenden Thätigkeit.

---

*) Das Wort Pädagog (Paedagogos) bedeutet ursprünglich Knabenführer. Bei den Griechen und Römern nannte man so diejenigen Sklaven, die die Knaben freier Eltern zur Schule und von da nach Hause zurück zu führen und hier zu beaufsichtigen hatten. Daher bekam das Wort paedagogos die Bedeutung Aufseher, Zuchtmeister, Erzieher. (Das Wort kommt auch in der heiligen Schrift vor, z. B. 1. Kor. 4, 15; Gal. 3, 24. 25, wo es Luther mit Zuchtmeister übersetzt hat.) Die Erziehung heißt Pädagogie, die Erziehungslehre oder Erziehungskunst Pädagogik, ein Grundsatz der Erziehung ein pädagogischer, eine Erziehungsanstalt ein Pädagogium (pl. Pädagogien).

Das Ziel der Erziehung liegt in der Bestimmung des Menschen. Denn der Erzieher kann und darf den Zögling zu nichts anderem bilden wollen, als wozu ihn Gott bestimmt hat.*) Daß aber der Mensch eine überaus hohe Bestimmung haben müsse, geht hervor aus dem ihm anerschaffenen Wesen; denn Gott hat den Menschen nach seinem Bilde, also sich ähnlich geschaffen (Gen. 1, 26.), er ist „göttlichen Geschlechts". (Akt. 17, 28.) Gottähnlichkeit (Divinität) ist der Adel der menschlichen Natur, daher das Ziel aller menschlichen Erziehung. Diesem hohen Ziele entspricht auch die Herrlichkeit seiner Anlagen und Kräfte.

Des Menschen Bestimmung ist aber eine zwiefache: eine irdische und eine himmlische, eine zeitliche und eine ewige.

Die irdische Bestimmung des Menschen sprach der Schöpfer unmittelbar nach der Erschaffung desselben in dem Gebote aus: „Herrschet über die ganze Erde". (Gen. 1, 28.) Hier will aber das Wort „herrschen" richtig verstanden sein. Der Mensch übt die Herrschaft über die Erde in den mannigfaltigsten Berufsarten überall da, wo er Naturkörper und Naturkräfte sich dienstbar und nutzbar macht. In dieser Herrschaft wird offenbar, wie hoch der Mensch über der sichtbaren Natur steht. Um aber als Herr über die Natur zu herrschen, muß er die Natur und deren Kräfte kennen, auch wissen, wie er sie sich dienstbar und unterthänig zu machen habe. Je höher daher ein Volk in seiner geistigen Kultur steht, desto geschickter ist es, diese Herrschaft auszuüben.

Unkultivierte Völker, unwissende Menschen wissen nichts von der Macht, die sie über die äußere Natur haben könnten, nach dem Willen des Schöpfers auch haben sollten. Wenn darum die Erziehung die geistigen Anlagen und Kräfte des Menschen entwickelt und bildet, so befähigt sie ihn, daß er an seinem Teile die von Gott gewollte Herrschaft über die Natur und deren Kräfte ausüben könne. Geistige Bildung macht die Menschen zu Herren der Erde.

Zusatz. Welche Fülle in dem angeführten Wort des Schöpfers an die Menschen: „Herrschet über die Erde!" liegt, das wird erst recht klar, wenn man sich vorhält, was der Menschengeist in allen Wissenschaften und Künsten, in allen Zweigen der Industrie u. s. w. Großes geleistet hat und noch leistet. Wir entnehmen dafür eine Stelle aus dem Buch von Dr. Böhner: „Naturforschung und Kulturleben" — wo die Herrschaft des Menschen über die Natur also geschildert wird:

„Unter allen Geschöpfen der Erde erblickt der Mensch am hilflosesten das Licht der Welt. Die meisten Tiere übertreffen ihn an Schärfe der Sinne, an Muskelkraft, an Sicherheit des Naturtriebes. Aber Gott hat dem Menschen alle Vorteile des Tieres überreichlich ersetzt durch den vernünftigen Geist. Was wäre der Mensch ohne das Leben des Geistes! Wie schwach ist z. B.

---

*) „Bei den Tieren und Pflanzen giebt die Natur nicht bloß die Bestimmungen an, sondern führt sie auch allein aus. Dem Menschen aber giebt sie bloß die Bestimmung und überläßt ihm selbst die Erfüllung derselben. Dieses allein macht ihn zum Menschen." (Schiller.)

1*

die Muskelkraft des stärksten Mannes gegen den Rüssel des Elefanten, gegen den Rachen des Tigers, gegen den Schwanz des Wallfisches, der mit einem Schlage ein Boot zertrümmert und in die Luft schleudert. Aber der Mensch verstärkt seinen Arm mittelst des Hebels, der Winde, der Zange, des Flaschenzuges, des Keils, mittelst der Elasticität der Dämpfe, durch Explosion des Schießpulvers; er überwindet Lasten, sprengt Felsen, versetzt Berge, gegen welche die Muskelkraft des Elefanten kaum in Betracht kommt. — Das Auge des Geiers erspäht das Mäuschen aus erstaunlicher Höhe, während das Menschenauge nichtleuchtende Gegenstände, welche 3436mal weiter entfernt sind, als die Größe ihres Durchmessers, nicht mehr zu erkennen vermag. Allein mittelst eines Stückchen Kiesels, etwas Blei und Pottasche bereitet er das Glas zum Teleskop und Mikroskop, und erforscht mit jenen die Wunder der Fixsternwelt Trillionen Meilen weit in den Weltraum hinein, und erspähet mit diesen die Bewegungsfäden der Infusorien, welche in Wirklichkeit nur $\frac{1}{3000}$ mm dick sind, von denen 170 000 erst die Dicke eines Menschenhaares darstellen."

„Der Erfindungsgeist des Menschen überwindet nicht bloß die feindlichen Naturmächte, sondern macht dieselben seinen Zwecken dienstbar zur Ernährung, zur Sicherung, Verschönerung und Veredelung seines Daseins. Der Mensch spannt den Sturm an seine Schiffe und läßt sie stromaufwärts und über weite Meere segeln. Das Wasser muß Tausende von Maschinen und Fabriken in Bewegung setzen, muß Millionen Spindeln treiben, um Seide, Flachs, Wolle zu spinnen und zu weben, muß mittelst der magnetisch-elektrischen Rotationsmaschine galvanische Strömung erzeugen, um Schmucksachen zu vergolden, Tafelgeschirr mit Silber zu plattieren, kurz alle mechanischen Arbeiten verrichten nach des Menschen Willen."

So bekunden es alle Wissenschaften und Künste, samt den zahllosen industriellen Leistungen: „Der Mensch ist ein Herr auf Erden." Der Psalmist preist diese dem Menschen verliehene Herrscherherrlichkeit mit den Worten: „Du hast ihn zum Herrn gemacht über deiner Hände Werk; alles hast du unter seine Füße gethan!"

Außer der irdischen hat der Mensch auch eine himmlische Bestimmung. Denn wie er ein Herr ist über die Erde, so ist er auch ein Unterthan Gottes, dem er mit seinem ganzen Dasein zu dienen schuldig ist. Des Menschen Stellung ist also die: unter und um sich zahllose Geschöpfe, die ihm dienen sollen, über sich den Herrn aller Kreaturen, dem er dienen soll.

Die himmlische Bestimmung des Menschen bezeichnet uns der Jünger, der an Jesu Brust gelegen, aufs kürzeste mit den Worten: „Gemeinschaft mit Gott" (1. Joh. 1, 3); denn nur in der Gemeinschaft mit Gott — also in der Gottseligkeit — kann der Mensch wahrhaft glücklich sein. Außer Gott wäre ihm alles Glück der Erde kein wahres Glück. Darum geht auch, sei's bewußt oder unbewußt, durch alle Seelen ein Zug nach Gott hin. Auch das geistig verkommenste Volk hat noch eine Art Religion. Wie das Pendel erst zur Ruhe kommt, wenn es seine Richtung nach dem Mittelpunkt der Erde gefunden, so kommt der Mensch erst zur rechten Ruhe, wenn er in aller Unruhe dieses irdischen Lebens und Strebens die Ruhe in Gott gefunden. Die Ruhe des Pendels ist freilich eine tote; die Ruhe in Gott dagegen eine lebenvolle. Denn die Gemeinschaft persönlicher Wesen mit dem persönlichen Urquell alles Seins und Lebens ist selbst

Leben, nämlich göttliches und darum unvergängliches, seliges Leben. Die Seligkeit dieser religiösen Gemeinschaft preist St. Augustin in dem tiefsinnigen Wort: „Du, Gott, hast uns zu dir geschaffen; und des Menschen Herz ist ruhelos, bis es ruhet in dir."*)

Diese Seite der Bestimmung des Menschen fällt ganz mit dem Zwecke der Religion zusammen. Darum muß dem christlichen Erzieher die Frage: Wie gelangt das zu erziehende Kind zur Gemeinschaft mit Gott? die erste und vornehmste sein. Denn auch in der Erziehung ist die Furcht Gottes aller Weisheit Anfang. Die evangelische Antwort auf diese allerwichtigste Frage suchen wir bei dem, der gesagt hat: „Ich bin der Weg, die Wahrheit und das Leben; niemand kommt zum Vater, denn durch mich" (Joh. 14, 6). Für die christliche Erziehung ist daher **Jesus Christus** Grund und Eckstein. „Einen andern Grund kann niemand legen, außer dem, der gelegt ist — Jesus Christus." (1. Kor. 3, 11.) Zu diesem Grunde bekennt sich unsere Schulkunde, indem sie sich „evangelisch" nennt.

Die Bestimmung des Menschen hat also zwei Seiten, eine irdische und eine himmlische. In lebendiger Durchdringung beider fördern sie sich gegenseitig zum Heil des Menschen. Aber die religiöse Erziehung steht ihrer Wichtigkeit nach voran; denn das ganze irdische Leben empfängt erst durch die Religion seine wahre Weihe und Verklärung. Wie hienieden Leib und Seele organisch vereint sind zu einem harmonischen Gesamtleben, so müssen in der Erziehung des Menschen das Himmlische und Irdische sich ebenfalls lebendig durchdringen, damit der Mensch für Zeit und Ewigkeit werde, was er der göttlichen Bestimmung gemäß werden soll, seiner Natur nach auch werden kann.

Es bleibt also dabei: Gott und Welt, Himmlisches und Irdisches — das sind die zwei Pole, um welche sich die gesamten Erziehungsthätigkeiten stetig bewegen müssen. Jede gesunde christliche Menschenerziehung wird daher gleichzeitig für die Erde und für den Himmel, für den Staat und für die Kirche erziehen und bilden. Ein Erziehungssystem, das dieses Grundverhältnis verkehrt, ist selbst verkehrt. Den Menschen, mit Geringschätzung seiner irdischen Lebensbestimmung, nur für den Himmel erziehen wollen, wie vormals ein ausgeartetes Mönchstum der katholischen Kirche, ein entarteter Pietismus der evangelischen Kirche wollte, entspräche der göttlichen Bestimmung des Menschen ebensowenig, wie andererseits eine rein weltliche, eine bloß für das Diesseits sorgende, rein materialistische Erziehung. Dieser unser Standpunkt ist auch echt lutherisch; denn schon Luther verwarf beiderlei Einseitigkeiten, indem er sagte: „Etliche lehren gar nichts aus der heiligen Schrift, etliche lehren die Kinder nur die heilige Schrift, welche beide nicht zu leiden sind."

*) Tu fecisti nos ad te et inquietum est cor nostrum, donec requiescat in te.

Nach alledem bestimmt sich nun der Begriff der Erziehung im allgemeinen also: Sie ist eine planmäßige Einwirkung des Erziehers auf den Zögling zur Entwicklung seiner geistigen Anlagen und Kräfte, damit derselbe seine irdische und himmlische Bestimmung erfülle und erreiche.

Da „Entwicklung der geistigen Anlagen und Kräfte“ von selbst erfolgt, sobald die Einwirkung auf den Zögling eine planmäßige ist, so können wir obige Definition kürzer auch so fassen: Sie ist die planmäßige Einwirkung des Erziehers auf den Zögling zur Erreichung seiner irdischen und himmlischen Bestimmung; oder noch kürzer: sie ist eine planmäßige Einwirkung auf den Zögling gemäß seiner Bestimmung.

---

3. Unsere Schulkunde hat es, wie schon dieser Name andeutet, nur mit der Schulerziehung zu thun. Um nun den Umfang der Schulerziehung genauer begrenzen zu können, muß man sich vergegenwärtigen, welche Anstalten sonst noch für die Erziehung der Jugend bestehen. Es ergiebt sich dann, daß die Schul- oder Kindererziehung nur ein Glied in einer großen Kette erziehlicher Veranstaltungen, nur ein Faktor von vielen Faktoren der Volksbildung ist.

Die Gesamtheit aller Bemühungen und Veranstaltungen, durch die ein Kulturvolk seine Jugend erzieht und bildet, heißt Volkserziehung — die Frucht derselben Volksbildung. Dieser weite Begriff umfaßt sehr verschiedene Zweige der Erziehung. Die ersten und wichtigsten Erzieher sind die Eltern, die ihre Kinder leiten und beraten von der Wiege bis zum Alter der Mündigkeit und darüber hinaus. Außer der elterlichen oder Familienerziehung wird die Jugend noch gebildet und erzogen in Real- und polytechnischen Schulen, in Seminarien, Gymnasien, in Akademien für allerlei Künste, auch noch auf der Hochschule, wie nicht minder in den mancherlei Werkstätten, in welchen der Bürgerstand seine Handwerke erlernt. Man unterscheidet dem Orte nach, wo erzogen wird: häusliche, Schul- und Anstaltserziehung; dem Zwecke nach: religiöse und weltliche Erziehung; dem Alter und Geschlechte der Zöglinge nach: Kinder- und Jünglings-, Knaben- und Mädchenerziehung.

Unsere Schulkunde hat es, wie schon gesagt, nur mit der Schulerziehung zu thun, mit der Erziehung der Kinder im Alter vom 6.—14. Lebensjahre. Bezeichnen wir nun den Anteil näher, den die Schulerziehung an der gesamten Volkserziehung hat.

Aus den Familien erwachsen der Kirche und dem Staate fortgesetzt neue Glieder. Die Familienerziehung ist darum auch die Grundlage (die Basis) jeder andern Erziehung. Die christliche Familie erzieht aber mit gleicher Sorgfalt für Kirche und Staat; denn das christliche Haus ist die Vorhalle zu beiden Lebenskreisen. Wenn Mündig-

keit das Ziel aller Erziehung ist, so hat die Jugenderziehung in Haus und Schule eine zwiefache Mündigkeit ins Auge zu fassen: die kirchliche und die bürgerliche. Soll die Schule eine Anstalt fürs Leben sein, so muß sie für die beiden Lebenskreise arbeiten, denen ihre Kinder künftig als mündige Glieder angehören sollen.

In betreff der kirchlichen Mündigkeit ist der Umstand von hoher Wichtigkeit, daß das evangelische Kind schon im 14. Lebensjahre als kirchlich mündig angesehen wird; denn vom Tage seiner Konfirmation ab zählt es zu den erwachsenen Gliedern der Kirche und gehört der Abendmahlsgemeinde an. Daraus ergiebt sich für die evangelische Volksschule mit Notwendigkeit die Aufgabe, daß sie die Jugend in der evangelischen Wahrheit gründlich unterweise und zu lebendigen Gliedern der evangelischen Kirche erziehe. Diese Aufgabe bildet ihrer Bedeutung nach den ersten und wichtigsten Teil der evangelischen Schulerziehung.

Sodann hat die Volksschule ebenso angelegentlich dafür zu arbeiten, daß die Jugend auch für das bürgerliche Leben möglichst tüchtig gebildet werde. Denn ein Christ soll wie ein sittlich guter Mensch, so für seinen irdischen Lebensberuf auch ein wohlgebildeter Bürger sein. Bürgerlich mündig wird die Jugend aber erst mit dem 21. Lebensjahre. Bis zu diesem Alter soll der Mensch — und es ist in der Regel der Fall — diejenige geistige und berufliche Bildung erlangt haben, die ihn befähigt, sich selbständig zu nähren, seine irdischen Güter und Angelegenheiten selbständig zu verwalten und zu ordnen. Als bürgerlich mündig Gewordener tritt er in alle Rechte eines freien Bürgers ein, hat aber auch alle bürgerlichen Pflichten zu erfüllen. Zu dieser bürgerlichen Mündigkeit gehört zunächst eine gewisse allgemeine geistige Bildung (ein ungebildeter Mensch fängt nichts ordentlich an, wie mit ihm nichts anzufangen ist); daneben aber auch eine besondere Berufsbildung, von der die bürgerliche Existenz meist bedingt ist. Darum schließen sich an die Volksschule viele Bildungsstätten an, in welchen die Jugend für verschiedene Lebensberufe gebildet wird — die mancherlei Berufsschulen, in welche Knaben in der Regel gleich nach ihrer Konfirmation eintreten, die mancherlei Werkstätten, wo bürgerliche Gewerbe erlernt werden. Die Volksschule hat es nun mit der Bildung zu einer speziellen Berufsart nicht zu thun — sie ist keine eigentliche Berufsschule; wohl aber hat sie jene allgemeine geistige Bildung, jene allgemeinen Kenntnisse und elementarischen Fertigkeiten zu pflegen, welche die Basis für jede Art der Berufsbildung sind. Das thut sie, indem sie die geistigen Anlagen und Kräfte ihrer Schüler weckt und bildet und ihnen diejenigen allgemeinen Kenntnisse und Fertigkeiten aneignet, die von jedem Gliede eines gebildeten Volkes erfordert werden, die bei der Ausübung jeder Berufsart höchst nötig sind und zu deren Aneig-

nung eben gerade das Kindesalter die geeignetste Zeit ist. Lesen, Schreiben, Sprache, Rechnen, Vaterlandskunde, vaterländische Geschichte, Naturkunde, Singen u. s. w. müssen bei uns alle Kinder während ihrer Schulzeit lernen. Die Volksschule soll für die Bildung in den genannten Gegenständen thun, was ihr nach Zeit und Umständen zu thun möglich ist.

So hat also die evangelische Volksschule eine zwiefache Aufgabe: sie soll ihre Kinder zur kirchlichen Mündigkeit erziehen und ihnen diejenigen elementaren Kenntnisse und Fertigkeiten in bildender Weise aneignen, die das bürgerliche Leben von jedem Gliede eines gebildeten Volkes fordert. Hiernach bestimmt sich der Begriff Schulerziehung als die planmäßige Einwirkung des Schullehrers auf die Entwicklung der geistigen Anlagen und Kräfte seiner Schulkinder, daß diese lebendige Glieder der Kirche werden und diejenigen allgemeinen Kenntnisse und Fertigkeiten in bildender Weise erlangen, die das bürgerliche Leben von jedem Gliede unseres Volkes fordert.*)

Wie schon oben ausgeführt worden, ist die Schulerziehung nur ein Teil der gesamten Volkserziehung, vor, neben und nach ihr wirken unmittelbar oder mittelbar auf die Jugend bildend ein: das elterliche Haus, die Berufs-, die Gelehrtenschulen, die Lehrherren der mancherlei Berufsarten, die Dienstherren, die Kirche mit ihren Gottesdiensten und ihrer kirchlichen Zucht, der Staat durch seine bürgerlichen Ordnungen und Gesetze, durch seine Leitung des Schulwesens, endlich auch das Leben mit seinen Freuden und Leiden. Hieraus ergiebt sich, daß Volksschulbildung und Volksbildung wohl zu unterscheiden sind. Die Volks**schul**lehrer arbeiten allerdings sehr wesentlich mit an der Volksbildung; aber sie können sich deshalb nicht schlechthin **Volks**lehrer nennen. Erscheint nun auch die pädagogische Aufgabe der Volksschule inmitten der andern Erziehungsfaktoren als eine nur auf das Kindesalter beschränkte, so ist sie nichtsdestoweniger eine außerordentlich wichtige; denn sie ist für das kirchliche und bürgerliche Leben eine grundlegende. Wenn Jean Paul sagt, daß der Charakter des Kindes mit dem vierten Jahre entschieden sei, so dürfen wir noch vielmehr annehmen, daß die elterliche und Schulerziehung dem Kinde bis zu seinem 14. Lebensjahre ein so festes Gepräge geben

---

*) G. Baur sagt in seiner Erziehungslehre: „Wenn in der geistigen Natur des Menschen die Grundbedingung liegt für die Möglichkeit erzogen zu werden, so liegt in dem Unterschiede zwischen Mündigen und Unmündigen die Grundvoraussetzung für den wirklichen Eintritt aller Erziehung. Die Mündigen sind das Subjekt, die Unmündigen das Objekt der Erziehung, und letztere können nur durch die Beihilfe der ersteren zu geistiger Selbstthätigkeit gelangen. Diese bildende Einwirkung der Mündigen auf die Unmündigen kann nun entweder eine unbewußte, von selbst sich ergebende, oder eine bewußte, beabsichtigte und zusammenhängende sein, und diese letztere ist eben die Erziehung im eigentlichen Sinne."

werde, daß solches im Leben nie wieder ganz verwischt werden könne. Eben darum hat die Schulerziehung eine so wichtige und segensvolle Aufgabe zu lösen, daß der christliche Volksschullehrer mit dem Psalmisten rühmen kann: „Das Los ist mir gefallen aufs lieblichste, mir ist ein schön Erbteil geworden" (Ps. 16, 6).

4. Erziehungs- und Unterrichtslehre haben wir oben als Hauptteile des pädagogischen Wissens bezeichnet, des ein Volksschullehrer für sein amtliches Wirken vornehmlich bedürfe. Aber die Schulkunde hat auch noch wichtige Nebenteile. Dahin gehören: Psychologie, Belehrungen über die Schule als Anstalt, Geschichte des Erziehungswesens.

a) Wenn die Erziehung eine Einwirkung auf die geistigen Anlagen und Kräfte des Zöglings ist, so folgt, daß der Erzieher diese Anlagen und Kräfte genau kennen müsse. Wenn schon der Gärtner die Natur seiner Pflanzen, der Tierzüchter die Natur seiner Tiere genau kennen muß, um sie naturgemäß pflegen und behandeln zu können, wie viel mehr wird es dem Erzieher nötig sein, die geistigen Kräfte seiner Zöglinge zu kennen, wenn er auf deren Ausbildung naturgemäß soll einwirken können! Mit der innern Natur des Menschen, die wir Seele oder Geist nennen, macht uns die Seelenlehre oder Psychologie bekannt. Seelen- und Erziehungslehre — Psychologie und Pädagogik stehen daher in engster Verbindung. (Siehe §. 4!)

Der Mensch besteht aus Leib und Seele. Der unentwickelte Leib ist zunächst Gegenstand leiblicher Nährung und Pflege. Wird aber der Leib als Wohnstätte und Werkzeug der Seele gedacht, so ist auch er Gegenstand der Erziehung; denn diese hat Sorge zu tragen, daß er eine gesunde Wohnstätte des Geistes sei, und seine Glieder so zu üben, daß sie geschickte und willige Werkzeuge der Seele werden. Alle dahin abzielenden Bemühungen des Erziehers werden nicht unpassend körperliche Erziehung genannt. Hat diese den Leib mit seinen Organen und Kräften zu bilden, so ist dem Erzieher auch eine gewisse Kenntnis dieser Organe und Kräfte nötig.

Die Lehre von dem menschlichen Leibe und von der menschlichen Seele heißt Menschenkunde oder Anthropologie im allgemeinen. Sie ist die notwendige Grundlage jeder Erziehungslehre. In unserer Schulkunde bildet sie aber, ungeachtet ihrer großen Wichtigkeit, insofern einen Nebenteil, als sie hier mehr nur als eine Hilfswissenschaft der Pädagogik behandelt wird und werden kann. Daher steht sie zwar hinter den eigentlichen Hauptteilen zurück, jedoch nur in Bezug auf Ausführlichkeit, nicht aber nach ihrer Wichtigkeit und Notwendigkeit.

b) Wo Kinder gemeinsam erzogen und unterrichtet werden sollen, da ist ein Ort nötig, wo das geschehen kann. Eine solche Stätte heißt Schule. Von der zweckmäßigen Beschaffenheit des Schullokals und seiner Ausstattung, von der zweckmäßigen Klasseneinteilung der Kinder, von der rechten Beschaffenheit des

Lehrplans, von der Tüchtigkeit des Lehrers rc. hängt das Gedeihen der Schulerziehung wesentlich mit ab. Von dieser und verwandten äußern Bedingungen einer gesegneten Schulerziehung wird unsere Schulkunde in einem besonderen Teile handeln, den wir „Schulkunde im engern Sinne" nennen. Sie ist ein zweiter Nebenteil unserer Schulkunde.

c) Endlich hat das Erziehungs- und Unterrichtswesen auch seine geschichtliche Entwicklung gehabt; denn man erzog nicht zu allen Zeiten nach gleichen Grundsätzen und Weisen. Wie von den verschiedenen Völkern die Aufgabe der Erziehung aufgefaßt worden, mit welchen Mitteln und auf welche Weise sie diese Aufgabe zu lösen gesucht: das lehrt die Geschichte der Pädagogik. Daß der Volksschullehrer auch mit der Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens, besonders des neuern, bekannt gemacht werde, ist nicht bloß nützlich, sondern notwendig. Dieser geschichtliche Teil bildet den dritten Nebenteil unserer Schulkunde.

5. So hätten sich denn für unsere evangelische Schulkunde fünf Teile ergeben. Bei Anordnung derselben für den Seminarunterricht lassen wir uns leiten von den Grundsätzen der stufenweis einführenden Elementarmethode, d. i. von Rücksichten, welche der Gang der pädagogisch-praktischen Bildung der Seminarzöglinge zu beachten gebietet.

Wir ordnen demgemäß also:

I. Pädagogische Menschenkunde als notwendige anthropologische Grundlage der Erziehungs- und Unterrichtslehre.
II. Schulkunde im engern Sinne.
III. Unterrichtslehre.
IV. Erziehungslehre im engern Sinne.
V. Kurze Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens.

Zur Rechtfertigung dieser Aufeinanderfolge nur einige Worte.

Die pädagogische Menschenkunde ist als anthropologische Grundlage der Erziehungs- und Unterrichtslehre zu beider Verständnis unbedingt nötig, eben darum aber auch voran zu behandeln. Es liegt das in der Sache selbst begründet. „Die Pädagogik — sagt Palmer — hat ihren Ausgangspunkt in der Psychologie; sie muß ja das Objekt kennen, das erzogen werden soll."

Die Schulkunde im engern Sinne behandelt allgemeine und leichtverständliche Gegenstände, die dem Seminarzöglinge Blicke in seinen künftigen Berufskreis thun lassen. Ihre Stoffe hätten wir auch an die Erziehungs- und Unterrichtslehre verteilen können; wir lassen sie aber in einem besondern, wenn auch kurzen Teile gleich nach der pädagogischen Menschenkunde folgen. Die nähere Motivierung später.

Die Unterrichtslehre lassen wir der Erziehungslehre deshalb vorangehen, weil die Seminarzöglinge sich früher und mehr am Unterricht

als an der Erziehung der Seminarschule beteiligen; denn der Unterricht ist leichter. Indem aber der Elementarunterricht selbst ein Erziehungsmittel ist, und darum erziehlich behandelt werden muß, so ist ja der Unterricht selbst schon Erziehung, folglich die Unterrichtslehre eine Propädeutik der nachfolgenden „Erziehungslehre im engern Sinne".

Daß wir die Geschichte des Erziehungswesens erst dann folgen lassen, wenn der Schüler die Theorie der Erziehung und des Unterrichts kennen gelernt hat, rechtfertigt sich von selbst. Es ist schwer begreiflich, wie immer noch Erziehungslehren erscheinen können, die mit einer ausführlichen Geschichte der Pädagogik beginnen. Dr. Herm. Kern verwirft dies entschieden und mit vollem Recht in seinem „Grundriß der Pädagogik" (1873) mit folgenden Worten: „Wie ein Historiker eine Geschichte der Pädagogik nicht darzustellen vermag, wenn ihm die pädagogischen Gesichtspunkte fehlen; so ist auch das volle Verständnis einer Geschichte der Pädagogik, das lebendige Interesse für eine solche Geschichte, die Befähigung, das Wesentlichere vom Unwesentlicheren zu unterscheiden, nur dem möglich, welcher durch das Studium der theoretischen Pädagogik die Fragen, auf deren Beantwortung, und die Begriffe, auf deren Bearbeitung es ankommt, bereits kennen gelernt hat."

Erster Teil.

Der Mensch als Gegenstand der Erziehung

oder

Pädagogische Menschenkunde.

Einleitung.

§. 2. Menschenkunde oder Anthropologie ist die Wissenschaft, die uns mit dem Menschen nach seinen Bestandteilen und Kräften bekannt macht. Ohne Mühe unterscheidet man zwei Hauptbestandteile des Menschen: Leib und Seele. Der Leib hat eine sinnliche Wesenheit und gehört nach dieser der Körperwelt an. Die Seele dagegen ist ihrer Natur nach übersinnlich. Doch bilden Leib und Seele keinen Gegensatz „wie hüben und drüben"; denn sie stehen mit einander in organischer, d. i. in lebendiger Beziehung. Der Leib ist Träger und Organ der Seele. Die Seele belebt den Leib; denn „der Leib ohne Geist ist tot". (Jak. 2, 26.) Die Menschenkunde (Anthropologie) zerfällt demnach in zwei Hauptteile: in die Lehre vom menschlichen Leibe (Somatologie) und in die Lehre von der menschlichen Seele (Psychologie). Die pädagogische Menschenkunde als solche hat aus der wissenschaftlichen Anthropologie insbesondere das zu lehren, was mit der Erziehung nachweislich in enger Verbindung steht.

Erster Unterteil.

Die Lehre von dem menschlichen Leibe. (Somatologie.)

§. 3. Die Somatologie (Körperlehre) zerfällt zunächst in die drei Teile: Anatomie, Physiologie, Diätetik (Hygiene).

1. Die Anatomie ist die Lehre vom Bau des Körpers. Sie ordnet die leiblichen Organe, welche gleichen Bau haben und gleichen Funktionen dienen, zu Systemen. Die wichtigsten dieser sind: das Knochen-, Muskel-, Nerven-, Verdauungs-, Gefäß-, Atmungs-, Geschlechtssystem.

2. Die Physiologie (Lebenslehre) macht mit den Funktionen der einzelnen Körperteile bekannt. Der menschliche Leib ist ein lebendiger Organismus. In jedem Organe findet sich eine innere Thätigkeit, Leben genannt. Der großen Mannigfaltigkeit der leiblichen Glieder entspricht eine gleich große Mannigfaltigkeit somatologischer Lebensfunktionen, von denen jede dem Gesamtleben ihren besondern Dienst leistet. Für die Pädagogik sind von ganz besonderer Wichtigkeit die Funktionen derjenigen körperlichen Systeme, die im unmittelbarsten Dienste der Seele stehen: die der Nerven und der Muskeln. Da jedoch die Muskeln erst durch die Nerven belebt werden, so nennt man nur letztere schlechthin das Seelenorgan. „Ohne Nerven — sagt Dr. Preyer — wären wir bewegungslos, stumm, taub, gefühllos, kurz unfähig zu empfinden. Unser Leben würde ähnlich sein einem tiefen traumlosen Schlaf, ähnlich dem monotonen Dasein einer Pflanze." Nervenleben und Seelenleben, Physiologie und Psychologie stehen demnach in engster Wechselbeziehung. Die Nervenreize werden in der Seele zu bewußten Akten, seelische Vorstellungen bewirken willkürliche Bewegungen der leiblichen Glieder. Wenn aber Nerven und Muskeln von solcher Wichtigkeit für das Seelenleben sind, so bedarf es keiner Rechtfertigung, wenn wir über beide organische Systeme hier eingehendere Belehrungen geben.

a) Nerven und Nervenleben. Die Nerven sind ihrem Stoffe nach eine weiche, aber zähe Substanz, die entweder grau und zellig, oder weiß und faserig ist und die im Schädel und Rückgrat in größeren Massen lagert. Im Schädel heißt sie Gehirn. Hier teilt sie sich in das große Gehirn (im Vorderkopfe) und in das kleine Gehirn (im Hinterkopfe). Die im Rückgrat befindliche Nervenmasse heißt Rückenmark.

„Vom Gehirn und Rückenmark verlaufen die Nerven in Gestalt von weißen Fäden, die anfänglich Bündel aus mehreren Fäden sind, von welchen jedoch ein Faden nach dem andern sich lostrennt, je weiter sie sich von ihrem Ursprung entfernen, so daß dieselben zuletzt ganz vereinzelt erscheinen. Auf diese Weise ist die Verbreitung der Nerven so allgemein, daß man an der ganzen Oberfläche des Körpers nicht imstande ist, einen Punkt anzugeben, an welchem nicht Nerven angetroffen würden. Alle Teile, die Empfindung oder eine Verrichtung haben, verdanken dies nur der Gegenwart von Nerven. Dabei ist es selbst bei stärkster Vergrößerung nicht möglich, genau zu erkennen, wo und wie ein Nerv endigt." Die einzelnen Nervenfäden sind so fein, daß sie dem Auge nur durch sehr starke Vergrößerung mittelst des Mikroskops erkennbar werden. Die stärksten Nerven haben nämlich nur $^1/_{50}$ mm, die feinsten aber nicht mehr als $^1/_{1000}$ mm im Durchmesser. Wenn man von Nervensträngen redet, so sind das Bündel zahlreicher Nervenfasern, Komplexe von Primitivfasern.

Im allgemeinen teilt man die Nerven in zwei Hauptsysteme: in das Gehirn- und in das Bauchnervensystem. Nur das Gehirnnervensystem dient dem Seelenleben und heißt deshalb auch das

animale (anima = die Seele). Das Bauchnervensystem heißt auch das vegetative oder das Ganglienervensystem.

Das animale Nervensystem gestaltet sich im Körper baumartig. Im Gehirn hat es seine Basis oder Wurzel; im Rückgrat, einer strangförmigen Verlängerung des Gehirns, seinen Stamm; im übrigen Körper aber seine peripherischen Verzweigungen, daher diese auch das peripherische Nervensystem heißen. Gehirn und Rückgrat bilden die Centren oder Mittelpunkte des gesamten animalen Nervensystems. Beide zusammen heißen das Hirnrückenmarksystem oder das Cerebrospinalsystem.*) Im Gehirn ist aber der eigentliche Sitz der intellektuellen Seelenfunktionen; denn wir denken mit dem Kopfe. Das Rückenmark ist zwischen dem Gehirn und den peripherischen Rückenmarksnerven nur Leitungsorgan.

Die Nerven des animalen Systems teilt man nach ihren Funktionen ein in Empfindungs- oder sensitive (sensible), und in Bewegungs- oder motorische Nerven. Die sensitiven Nerven vermitteln alle Empfindung, die motorischen alle willkürlichen Bewegungen. Wie es den sensitiven Nerven nicht möglich ist, eine willkürliche Bewegung zu vollziehen, so sind andererseits die motorischen Nerven keiner Empfindung fähig. Durchschneidet man einen Gefühlsnerv, so empfindet man Schmerz; durchschneidet man dagegen einen Bewegungsnerv, so empfindet man zwar keinen Schmerz, aber es geht die Bewegung ganz oder zum Teil verloren, welche von dem durchschnittenen motorischen Nerv in dem betreffenden Muskel bedingt war.

Die Funktionen der sensiblen Nerven sind nun wieder sehr verschieden. Alle sind empfindsam, aber nur die Augennerven empfinden Lichtreize, nur die Gehörnerven Schallreize, nur die Geruchsnerven Geruchsreize, nur die Geschmacksnerven Geschmacksreize ꝛc. Auch hier ist eine Übertragung nicht möglich. Mit dem Sehnerv kann man nicht hören, mit dem Gehörnerv nicht sehen ꝛc. Auf die Weisheit dieser wundervollen Einrichtung, nach welcher die Nerven der verschiedenen Sinne verschiedene Verrichtungen haben, deutet das apostolische Wort: „Wenn der ganze Leib Auge wäre, wo bliebe das Gehör? So er ganz Gehör wäre, wo bliebe der Geruch?“ (1. Kor. 12, 17.)

„Das Ganglienervensystem hat nicht, wie das animalische, seinen Hauptsitz im Gehirn, sondern wird empfindungs- und willenlos von vielen im ganzen Körper zerstreut liegenden Knoten, den Ganglienknoten, regiert. Diese liegen nicht geschützt in knöchernen Höhlen, wie das Gehirn und Rückenmark, sondern frei im Körper umher, und zwar in der Nähe der wichtigsten Organe, an den Lungen, im Herzen, am Magen. Sie bilden einen aus 24 bis 25 Knoten bestehenden und durch Nerven verbundenen Strang, der auch sympathischer Nerv (Sympathikus) genannt wird, weil er die Harmonie der verschiedenen Organe bewirkt.“

---

*) Cerebrum das Gehirn, spina das Rückgrat.

„Die Thätigkeit des letztern Nervensystems ist eine vom Gehirn unabhängige. Sie wird daher bewußt- und willenlos ausgeübt und setzt sich selbst im Schlafe, bei Ohnmachten und dem Scheintode fort. Das Gangliennervensystem dient den Zwecken der Ernährung und hält die Organe derselben, Herz, Lunge und Magen, in steter Bewegung, ohne jedoch dabei auch nur das leiseste Zeichen von Empfindung zu äußern. Wir fühlen nicht, daß sich das Herz bewegt, daß die Lunge atmet und der Magen die Speisen zersetzt. Über die vegetative Lebensthätigkeit hat der Wille keine Macht. Wenn wir auch den Atem eine Zeit lang anhalten und uns des Essens und Trinkens enthalten können, so drängt uns doch eine innere Gewalt, schließlich gegen unsern Willen ihr Folge zu leisten." (Correus. Siehe unten Litteratur.)

b) Muskeln und Muskelthätigkeiten. Muskeln, im gewöhnlichen Leben Fleisch genannt, sind dünne, weiche, sehr elastische Bündel von Fleischfasern, die durch sehr zähe Sehnen oder Bänder an den Knochen angewachsen sind. Sie haben die Fähigkeit, sich zusammenzuziehen und auszudehnen, sind also — wie schon gesagt — elastisch. Auf dieser Eigenschaft beruhen ihre sehr mannigfaltigen Bewegungen.

Jeder Muskel entspricht einer bestimmten Bewegung; doch tragen zu manchen Bewegungen mehrere Bündel bei. Das Durchschneiden eines Muskels hebt eine bestimmte Bewegung vollständig auf, oder schwächt oder verändert doch dieselbe mehr oder weniger. Ist durch die Thätigkeit eines Muskels irgend ein Körperteil aus seiner Lage gebracht, so kann derselbe Muskel die frühere Lage nicht wieder herstellen, sondern es ist dazu ein anderer Muskel vorhanden, dessen funktionelle Bestimmung eine entgegengesetzte ist. Man unterscheidet hiernach zunächst Beuger und Strecker. Erstere laufen über den innern Winkel der Gelenke, letztere über den äußern her. Außerdem unterscheidet man hier noch: Anzieher, Abzieher, Rollmuskeln, Schließmuskeln. Ein Anzieher ist z. B. der innere Armmuskel, mittelst welches man den Vorderarm einwärts ziehen kann. Die Abzieher bewirken die entgegengesetzte Bewegung. Die Rollmuskeln drehen ein Organ entweder um seine eigene Axe, oder um einen andern Teil in einem Halbkreise nach außen oder nach innen. Zu den Schließmuskeln gehören unter andern die Muskeln der Augenlider, des Mundes 2c.

Die Muskelbewegungen sind bedingt von den sie durchziehenden motorischen Nerven. Wird der motorische Nerv durchschnitten, werden die Nerven durch einen Nervenschlag gelähmt, so wird dadurch auch der kräftigste Muskelapparat gelähmt. Daher sind die Nerven das Erregende der Bewegung, die Muskeln vollziehen sie und die Knochen folgen derselben.

Man teilt die Bewegungen der Muskeln ein in willkürliche oder animalische und in unwillkürliche oder organische. Die willkürlichen stehen unter der Herrschaft des Willens. Wenn man's doch schauen könnte, wie eine seelische Vorstellung auf das Gehirn wirkt und

mit telegraphischer Geschwindigkeit, ja mit Gedankenschnelle durch die Fäden der motorischen Nerven die betreffenden Muskeln erregt, so daß Hand, Finger, Fuß, Zunge, Mund und andere Glieder sich augenblicklich auf solche Weise und auf so lange bewegen, wie es der Geist gewollt.

So viel nun hier aus der Physiologie des Nerven- und Muskellebens. Man hat das wunderbare Leben der animalen Nerven mit einem telegraphischen Apparat verglichen. Dieser Vergleich ist in der That sehr zutreffend. Das Gehirn oder Cerebralnervensystem ist das Telegraphenbureau. Die peripherischen Nerven entsprechen den Telegraphendrähten. Der Telegraphist ist der Geist. Durch die sensitiven Nerven wird diesem im wachen Zustande ununterbrochen telegraphiert, was auf den Körper einwirkt und ihn reizt, während er andererseits von sich aus auf die motorischen Nerven wirkt und so Bewegungen veranlaßt. Die größten Physiologen gestehen aber ein, daß sie von der Art und Weise, wie Nervenerregungen und Nerventhätigkeiten zustande kommen, im Grunde noch sehr wenig wissen. Hier finden sich Rätsel, die auch die scharfsinnigsten mikroskopischen Forschungen nicht haben aufklären können. Ganz unerklärlich ist es aber, wie die physiologischen Vorgänge zu psychischen Akten werden. Hier steigert sich unser Staunen zur Anbetung des Schöpfers, daß wir einstimmen müssen in den Preis des Psalmisten: „Ich danke dir, daß ich wunderbarlich gemacht bin. Wunderbarlich sind alle deine Werke, das erkennet meine Seele wohl." „Ewig wunderbar, o Mensch, bleibst du dem Menschen."

3. Die Diätetik ist die Lehre von der Pflege des Körpers. Sie macht mit den Bedingungen bekannt, unter welchen der Organismus fortleben kann. Da der Leib Wohnstätte der Seele ist, so hat die Erziehung dafür zu sorgen, daß er eine gesunde Wohnstätte derselben sei. Schon Juvenal lehrt: „Orandum est, ut sit mens sana in corpore sano." — „Der Leib sei kräftig, soll er gehorchen; ein guter Diener muß stark sein. Je schwächer der Leib ist, um so mehr befiehlt er; je stärker er ist, um so mehr gehorcht er. Ein schwacher Körper schwächt die Seele." (Rousseau.)

Die gesunde und kräftige körperliche Entwicklung hängt vornehmlich ab von nahrhafter Kost, gesunder Luft, zweckmäßiger Bekleidung, körperlicher Bewegung, Reinlichkeit u. s. w.

Die Sorge für gesunde und kräftige Entwicklung des Körpers liegt zunächst und hauptsächlich dem Elternhause ob. Doch hat die Schule auch hier heilige Pflichten. Sie sorge für reine und gesunde Luft im Schulzimmer, halte auf grades Sitzen in den Stunden, sei bedacht auf möglichst viel körperliche Bewegung, sowohl während des Unterrichts durch Aufstehen, taktmäßiges Händeaufheben und dergleichen, als in den Freizeiten durch muntere kindliche Spiele auf dem Spielplatze, ganz besonders aber durch schulmäßiges Turnen. (Siehe Schulkunde §. 215!)

Auch die Pathologie (Krankheitslehre) darf dem Erzieher nicht ganz unbekannt sein. Denn kränkelnde Kinder, oder solche, welche die Folgen akuter Krankheiten noch nicht überwunden haben, sind schonend und mild zu behandeln. (Siehe Schulkunde §. 240d!)

Litteratur. H. Correus: Der Mensch. Lehrbuch der Anthropologie nebst Berücksichtigung der Diätetik (Hygiene) und Pathologie. Nach methodischen Grundsätzen gearbeitet, mit vielen Abbildungen. 2. Aufl. 1882. Ein vortreffliches Büchlein. Ebenso sehr zu empfehlen: A. Sprockhoffs Grundzüge der Anthropologie für Lehrer-Seminare und andere höhere Lehr-Anstalten. Dr. O. Dreßler: Grundriß der physischen Anthropologie, als Grundlage der Erziehungslehre. Dr. Bock: Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers in Wort und Bild. 15. Aufl. Wilh. Preyer: Die fünf Sinne des Menschen. Dr. Herm. Ulrici: Leib und Seele. Erster Band: Physiologischer Teil.

Zweiter Unterteil.

Die Lehre von der menschlichen Seele.

Allgemeines.

1. Wichtigkeit der Psychologie für die Erziehung.

§. 4. Die Seelenlehre ist für den Erzieher ungleich wichtiger, als die Lehre vom menschlichen Leibe; denn seine erziehlichen Thätigkeiten gehen ja fast ausschließlich auf die Seele und deren Kräfte. Daher hat die Pädagogik ihren Ausgangspunkt in der Psychologie; denn der Pädagog muß vor allem das Objekt kennen, auf das er pädagogisch einwirken will. Die Notwendigkeit und Bedeutung der Psychologie für die Pädagogik hat der Philosoph Herbart ebenso klar als wahr in dem berühmten Wort bezeugt: „Es ist meine Überzeugung, daß ein großer Teil der ungeheuren Lücken in unserm pädagogischen Wissen vom Mangel der Psychologie herrührt, und daß wir erst diese Wissenschaft haben müssen, ehe wir auch nur von einer einzigen Lehrstunde mit einiger Sicherheit bestimmen können, was darinnen recht gemacht, was verfehlt sei." Und warum kann uns erst die Psychologie lehren, was in unserm Unterricht recht gemacht und was verfehlt sei? Darum, weil die Gesetze, nach denen sich in der Seele das Vorstellen, Merken, Urteilen, Schließen, Fühlen und Wollen vollzieht, in der Erziehungslehre zu Regeln werden, nach denen alle diese geistigen Thätigkeiten naturgemäß zu erregen und zu entwickeln sind.

Zusatz: „Es ist selbstverständlich," sagt Dr. Schrader in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen, „daß der Erzieher vor Beginn seiner Thätigkeit das Wesen dieses zu bildenden Geistes klar und scharf aufzufassen und zu durchdringen suche. Leider wird diese Forderung, über deren Berechtigung eigentlich ein Zweifel gar nicht möglich ist, von einem großen Teile der Lehrerwelt einfach beiseite geschoben. Diese

seltsame Erscheinung erklärt sich bei der sonst unleugbaren Strebsamkeit des Lehrerstandes nur aus dem Umstande, daß in der Erziehung und dem Unterrichte (insbesondere dem in der Religion) allerdings alle einzelnen Geistesrichtungen von selbst sich bemerklich machen und sogar namentlich hervortreten. Von Vorstellungen und Anschauungen, von Begriffen und Pflichten, von Verstand und Gefühl, von Gedächtnis und Willen ist nicht nur in der Form, sondern auch im Inhalte des Unterrichts häufig genug die Rede, so daß der Erzieher gar nicht umhin kann, diese verschiedenen Formen der geistigen Thätigkeit in den Bereich seiner Erwägungen zu ziehen und sie wach zu rufen, falls er überhaupt auf ein Ergebnis seines Wirkens rechnen will. Allein eben das häufige Auftreten dieser psychologischen Thatsachen und die hieraus entspringende vermeintliche Vertrautheit mit denselben verschleiert dem Lehrer allzuoft die Notwendigkeit, sich mit ihnen **begrifflich***) auseinanderzusetzen, ihre **innern Bedingungen, Beziehungen** und **gegenseitige Berechtigung** klar aufzufassen und somit das einheitliche Leben des Geistes zum Ausgangs- und Zielpunkt aller seiner Bestrebungen zu machen. Wo die psychologische Einsicht fehlt, da gelangt selbst der begabte Lehrer nur zu einer mehr oder minder glücklichen Übung, welche allerdings bei reicher Erfahrung und ausgebildetem Takte zu verhältnismäßig befriedigenden Ergebnissen führen kann, aber doch vor Mißgriffen und Abwegen nicht unbedingt sicher stellt. Hieraus erklärt sich der Grundschaden unseres Erziehungswesens, welcher in dem Mangel an einheitlicher Auffassung des gesamten Bildungswerks besteht und deshalb das höchste Ziel desselben, nämlich die **harmonische** und **einheitliche Entwicklung des jugendlichen Geistes verdunkelt** und **zurückschiebt.** Aus diesem Mangel entspringen auch die vielfachen schwankenden, unklaren und einander widerstrebenden Vorschläge und Versuche zur Verbesserung der Methode, welche es zu festen und unabänderlichen Grundsätzen in der Pädagogik nicht kommen lassen und in ihrer sprungweisen und einander ablösenden Anwendung den größten Schaden an dem edelsten Stoffe anrichten."

2. Methode der Psychologie.

§. 5. Methode im allgemeinen ist ein nach gewissen Regeln bestimmtes Verfahren, etwas zu thun. Auf wissenschaftlichem Gebiete ist sie ein bestimmtes Verfahren, etwas zu untersuchen, zu erforschen, das Gefundene zu ordnen u. s. w. Speciell auf dem Gebiete der Psychologie versteht man darunter die Art und Weise, wie die Lehren dieser Disciplin gewonnen und systematisch geordnet werden. Im allgemeinen giebt es da zwei Methoden; die eine geht den Weg vom Besondern zum Allgemeinen, die andere den Weg vom Allgemeinen zum Besondern.

a) Der Weg vom Besondern zum Allgemeinen heißt der empirische, der induktive. Der empirische Psycholog geht von den Thatsachen der Erfahrung aus, wie sie sich ihm durch Beobachtung seines Seelenlebens in so großer Fülle darbieten. Diese seelischen Thatsachen liegen sehr nahe; es sind ja Zustände und Vorgänge in unserm eignen Seelensein, Phänomene der eignen geistigen Innenwelt. Sie stehen uns, ohne irgend welche künstliche Apparate, allezeit zu Gebote.**)

---

*) Nirgends giebt die Schrift Definitionen von Gedächtnis, Erinnerungskraft, Verstand, Vernunft, Beschreibungen von psychischen Vorgängen u. s. w.

**) Gesetzt, ich hätte vor Tagen das erste Mal einen Mohren oder einen

Die Fülle der so unendlich mannigfaltigen seelischen Lebensäußerungen und Zustände findet sich bei dem einzelnen Menschen nie vollständig. „Erst die Menschheit zusammen ist der wahre Mensch." (Goethe.) Darum muß die Selbstbeobachtung durch Beobachtung anderer ergänzt werden.

Das nun, was die Beobachtung des eigenen und des fremden Seelenlebens an die Hand giebt, analysiert sich der Psycholog, um so Merkmale zu gewinnen, die eine Beschreibung der einzelnen psychischen Phänomene ermöglichen; die gleichartigen Phänomene werden von ihm zusammengestellt und in Gruppen unter psychologische Gattungsbegriffe geordnet; diese Gattungsgruppen werden abermals nach der Regel vom Einfachen zum Zusammengesetzten geordnet. Wo sich etwas bei gleichen Ursachen auf gleiche Weise entwickelt, da wirkt ein Gesetz — ein Naturgesetz. Auch das Seelenleben entwickelt sich gesetzmäßig. Der Psycholog hat diese Gesetze zu erforschen und festzustellen. Auf diesem Wege nun gewinnt man eine empirische Seelenlehre, auch Erfahrungs-Seelenlehre genannt. Weil hier die einfachen Phänomene zuerst behandelt, jedes nachfolgende von dem vorangehenden einfachern abgeleitet und aus diesem zu erklären gesucht wird, so nennt man diese Methode auch die genetische. Man kann sie auch die analytisch-synthetische, die empirisch-genetische nennen.

Zusatz: Der Name „induktive Methode" rührt her von Baco von Verulam. (Siehe dessen Biographie in Teil V.) Man hat diese Methode seit Baco auf alle naturkundlichen Gegenstände angewendet, wo sie zu den glücklichsten Resultaten geführt hat. Mit großen Erfolgen wandte man sie später auch auf die Psychologie an.

Baco selbst beschreibt die induktive Methode also: „Die erste Aufgabe der Methode der Erfahrung verlangt, die Thatsachen zu konstatieren, festzustellen, was wirklich geschieht, und auf diesem Wege das Material zu sammeln, welches den elementaren Stoff der Wissenschaft bildet." — „Die wahre Induktion tappt nicht blind umher, sondern verfährt methodisch, indem sie einzelne Thatsachen sammelt, vergleicht, die Bedingungen derselben untersucht und die wesentlichen von den zufälligen sondert."

Diese methodischen Bestimmungen befolgt unsere Schulkunde durchweg, selbstverständlich auch in ihrem psychologischen Teile, wie der Leser schon bei Durchsicht der Paragraphen 7 und 8 erkennen wird. Demgemäß geht §. 7 in der Darstellung des Wesens der Seele von Thatsachen des Bewußtseins aus und führt erst von da weg zu einer höhern Erkenntnis des Seelenwesens an der Hand der Offenbarung. §. 8 giebt eine Übersicht der verschiedenen Seelenvermögen, wie sie uns wieder zunächst die Selbstbeobachtung

---

Elefanten gesehen. Heute stehen mir die Bilder von beiden Gegenständen noch vor der Seele, so lebhaft, als sähe ich sie in Wirklichkeit. Sie sind mir mit völliger Klarheit bewußt, obwohl ich während der dazwischen liegenden Nächte nicht an sie gedacht habe. Aus dieser psychischen Thatsache der Erfahrung folgere ich, daß die empfangenen Eindrücke in der Seele beharren, auch wenn sie da ins Unbewußtsein hinabgesunken. Diese Thatsache bekundet, daß die Seele Merkkraft (Gedächtnis) habe. Ebenso kann ich beobachten, was in meiner Seele vorgeht, wenn ich einen Begriff oder ein Urteil bilde, wenn ich Mitleid fühle oder einen Vorsatz fasse u. s. w.

(Erfahrung) nahe legt, konstatiert also eine Anzahl psychologischer Thatsachen, die aber auch erst später, nämlich von §. 13 ab erklärt werden.

b) Der Weg vom Allgemeinen zum Besondern heißt der deduktive, der rationale, oder, da er der Philosophie als solcher eigen ist, der philosophische. Eine auf diesem Wege gewonnene Seelenlehre nennt man rationale oder philosophische Psychologie.

Der allgemeinste psychologische Begriff ist der des Bewußtseins, genauer des Selbstbewußtseins. Da sich die Seele des Menschen von der der Tiere durch die Bewußtseinsfähigkeit unterscheidet, so setzt man eben in dieses das Wesen derselben. Der philosophische Psycholog stellt nun seinen abstrakten Begriff vom Wesen der Seele obenan, „leitet aus demselben die Gesetze des Seelenlebens her und weiset von da uns auf den Weg hin, welcher betreten werden muß, um durch nähere Bestimmungen zu den konkreten Seelenzuständen zu gelangen".*) Die auf diesem Wege entstandene Psychologie nennt sich darum „Lehre von den Thatsachen des Bewußtseins" — auch „Phänomenologie des Geistes".

Empirische und rationale Psychologie darf man sich indes nicht als absolut gegensätzlich denken. Ohne die Thatsachen der Erfahrungs-Seelenlehre gäbe es keine rationale Psychologie, und diese hat die Resultate ihrer Forschungen allüberall mit der Empirie in Übereinstimmung zu bringen. Der große Philosoph Herbart sagt von sich: „Ich stehe nicht auf der einzigen Spitze des Ich, sondern meine Basis ist so breit wie die gesamte Erfahrung."

Zusatz. Die neuere psychologische Litteratur besitzt eine nicht geringe Anzahl sogenannter biblischer Psychologien.

Man hat die Bibel eine Völkerpädagogik genannt. Sie hat ohne Zweifel den großartigsten und mächtigsten Einfluß auf die wahre Civilisation der christlichen Kulturvölker ausgeübt. Sie hat es überall mit den Seelen und dem Seelenleben zu thun. Daraus folgt a priori, daß sie auch Aufschlüsse über die Seele enthalten müsse. Sie offenbart uns, daß die Seele ihrem Ursprunge und Wesen nach göttlichen Geschlechts sei; sie enthält fast alle psychologischen Begriffe, als Gedächtnis, Erinnerung, Verstand, Vernunft, Bewußtsein, Gefühl, Wille, Gewissen. Daß es möglich ist, aus der Bibel eine Seelenlehre zu gewinnen, beweisen die sogenannten „biblischen Seelenlehren". Wir führen hier nur einige an.

Roos, Grundzüge der Seelenlehre aus heiliger Schrift.

Ch. H. Zeller, Kurze Seelenlehre, gegründet auf Schrift und Erfahrung.

Dr. J. T. Beck, Umriß der biblischen Seelenlehre.

J. G. F. Haußmann, Die biblische Lehre vom Menschen.

Dr. Fr. Delitzsch, System der biblischen Psychologie.

Die heilige Schrift enthält die göttliche Heilsoffenbarung. Das Heilsgeschichtliche ist in ihr allenthalben die Hauptsache. Was sich in ihr an psychologischen Aufschlüssen findet, steht mit der Heilsgeschichte in engster Verbindung.

---

*) Bei keinem Philosophen der neuern Zeit werden alle Kräfte, Funktionen und Gesetze des seelischen Lebens so von der Einheit des Ich-Princips beherrscht, als bei Fichte. Ganz in seinem Sinne sagt Schleiermacher (in den Reden über Religion), daß Denken das Setzen des Sein in das Ich sei, und Wollen das Setzen des Ich in das Sein.

Daher erklärt Dr. Fr. Delitzsch die biblische Seelenlehre als die wissenschaftliche Darstellung der Schrift von dem schöpfungsmäßigen Bestande des Menschen und den Affektionen (Veränderungen) dieses Bestandes durch die Sünde und durch die Erlösung. Demnach sind es drei Fragen, welche die biblische Seelenlehre als solche auf Grund der Schrift zu beantworten hat, nämlich: Wie ist die Seele ursprünglich von Gott geschaffen worden? Welche Verderbnis ist durch die Sünde in sie gekommen? Wie wird sie durch die göttlichen Veranstaltungen der Erlösung erneuert? Diese drei Fragen gehören aber offenbar in die christliche Dogmatik. Wir werden uns in unserer Seelenlehre nur hie und da auf psychologische Stellen der Schrift beziehen, z. B. da, wo es sich materialistischen oder ähnlichen irrigen Vorstellungen gegenüber um Feststellung der wahren Wesenheit des menschlichen Geistes und seiner erhabenen Bestimmung handelt. Die biblischen Psychologien als solche sind für eine wissenschaftliche Pädagogik unzureichend.

3. Allgemeinste Einteilung der Psychologie als Wissenschaft.

§. 6. Die Seelenlehre hat zwei Fragen zu beantworten: Was ist die Seele? Wie äußert sich die Seele? Die erste Frage geht auf das Wesen, die andere auf das Leben der Seele. Hiernach zerfällt die Psychologie in zwei Hauptteile, von denen der eine vom Wesen, der andere aber vom Leben und den Lebensäußerungen der Seele handelt.

Erster Abschnitt.

Vom Wesen der Seele.

§. 7. Was ist die Seele ihrem Wesen nach? Die wissenschaftliche Beantwortung dieser für die Pädagogen hochwichtigen Frage ist schwierig. Wir schlagen zur Gewinnung derselben zunächst den Weg eignen Nachdenkens, also der Reflexion ein, richten sodann aber unsere Frage an das Buch der Bücher — an die heilige Schrift.

a) Wenn ich spreche: **Ich** denke — **ich** fühle — **ich** will: so unterscheide ich offenbar ein Etwas, das in mir denkt, fühlt und will, von dem, was dieses Etwas thut. Wo etwas wirkt, da ist Wirkliches, wo Bedingtes, da ist Bedingung. Gegen diesen Satz wird sich nichts einwenden lassen. Dementsprechend sagt auch Lotze in seinem Mikrokosmus: „Denken heißt gar nichts mehr, wenn es nicht das Denken eines Denkenden ist; Thun und Wirken heißt nichts mehr, wenn wir bei dem Versuch, es vorzustellen, die Vorstellung eines von ihm unterscheidbaren Subjektes auslassen, von dem es ausging.“ Hiernach müssen wir die Zustände und Äußerungen der Seele von dem, was sie an sich, also ihrem Wesen nach sind, mithin das Seelenleben von dem Seelensein wohl unterscheiden. „Die Seele bleibt durch das, was sie ist, stets die notwendige Voraussetzung dessen, was sie thut. Es kann ihr Wesen nicht gleich sein dem, was durch ihr Thun erst hervorgebracht wird, wenn man nicht etwa die in sich widersprechende Annahme machen will, daß sie durch ihr Thun sich

selbst erst hervorbringe, sich aus nichts schaffe, daß sie also etwas thue, bevor sie existiert." (Th. Waitz, Lehrbuch der Psychologie.)

Nach dem Gesagten haben wir uns die Seele vorzustellen als ein denkendes, fühlendes und wollendes Wesen. Das seelische Fühlen und Wollen ist zwar vom Denken unterschieden, sofern es aber das Denken voraussetzt, können wir das Seelenwesen kurz auch als denkendes Wesen — als denkende Substanz bezeichnen. Auch hierfür noch ein Wort aus Lotzes Mikrokosmus. Derselbe sagt: „Nennen wir die Seele eine Substanz und unterscheiden wir sie von andern denkbaren Substanzen dadurch, daß wir ihr die Fähigkeit zuschreiben, unter gewissen Umständen Phänomene des Vorstellens, des Fühlens und Wollens aus sich zu entwickeln, so haben wir ohne Zweifel durch jenen Begriff die Form ihrer Existenz, durch die hinzugefügten Eigenschaften den wesentlichsten Zug ihrer konkreten Natur völlig bestimmt."

Man sagt auch, daß die Seele ein selbstbewußtes Wesen sei. Daß auch dies eine Thatsache unseres Bewußtseins ist, läßt sich nicht bestreiten. Wir unterscheiden Weltbewußtsein, Gottesbewußtsein, Selbstbewußtsein. Im Weltbewußtsein unterscheidet der denkende Mensch sich von der Welt. Was ich, als das denkende Subjekt, von der Welt, als dem gedachten Objekt, weiß, das ist der Inhalt meines Weltbewußtseins, kurz mein Weltbewußtsein. Im Gottesbewußtsein unterscheidet der denkende Mensch sich von Gott. Was ich, als denkendes Subjekt, von Gott, als dem gedachten Objekt, weiß, das ist der Inhalt meines Gottesbewußtseins, kurz mein Gottesbewußtsein. Im Selbstbewußtsein bin **ich** das wissende Subjekt, aber **dasselbe ich** ist auch das gewußte Objekt, mithin ist hier die Seele zugleich das erkennende Subjekt und das erkannte Objekt. Die Fähigkeit der Seele, sich selbst als Subjekt und Objekt zu wissen, heißt Selbstbewußtsein. Selbstbewußt sind nur geistige Wesen. Das Selbstbewußtsein ist zwar nicht der Geist an sich, aber die wesentlichste Wesensäußerung des Geistes. Wir würden darum das Wesen der Seele auch so bezeichnen können: Sie ist ein Wesen mit Selbstbewußtseinsfähigkeit, eine selbstbewußte Substanz. Um dieser Selbstbewußtseinsfähigkeit willen sind die Menschen persönliche Wesen. Tiere sind nur Individuen, Menschen dagegen Personen.

Nun könnten ja die Menschenseelen, wie die Tierseelen, sterblich sein, also trotz ihrer höheren Vollkommenheit im Tode aufhören. Der Erzieher als solcher, zumal der christliche, will auch auf diese allerwichtigste Frage Antwort haben, und überhaupt von dem Wesen der Seele mehr und Höheres wissen. Wenden wir uns darum zu diesem Behuf an die Quelle der göttlichen Offenbarung.

b) Archimed, der Syrakuser, hat das kühne Wort gesprochen:

„Gebt mir einen Standpunkt außerhalb der Erde, und ich will sie aus ihren Angeln heben.“ Von einem anderen, aber mächtigeren Weltenkörper aus wollte Archimed diese Erde dergestalt beherrschen, daß er ihr eine neue Bahn geben zu können vermeinte. Wir sind nun in dem glücklichen Falle, für unsere Frage nach dem Seelenwesen wirklich einen Standpunkt außer der Seele zu haben, von dem uns Licht über ihre höhere Wesenheit kommt. Wie jedes Abbild aus seinem Urbild, so wird die Natur der erschaffenen Geister aus dem Wesen des unerschaffenen Geistes am besten verstanden.

In dem biblischen Bericht von der Erschaffung des Menschen (Gen. 1, 26. 27) lesen wir: „Gott schuf den Menschen nach seinem Bilde, gemäß seiner Ähnlichkeit.“ Gen. 2, 7 heißt es weiter: „Gott der Herr machte den Menschen aus einem Erdenkloß und blies ihm einen lebendigen Odem in seine Nase, und also ward der Mensch eine lebendige Seele. Demnach sind zunächst Leib und Seele als zwei gesonderte Gebiete der menschlichen Persönlichkeit zu unterscheiden.*) Die Seele, als das Edelste im Menschen, gab der Schöpfer zuletzt. Der Seele nach ist der Mensch ein Odem Gottes, geschaffen nach Gottes Bilde, darum, wie St. Paulus lehrt, göttlichen Geschlechts. (Apostelgesch. 17, 29.) Etwas Erhabeneres kann vom Menschengeiste nicht gesagt werden. Von keiner anderen der sichtbaren Kreaturen sagt die Schrift, daß sie nach Gottes Bilde geschaffen sei. Es mögen sich im Seelenleben der Tiere einige Ähnlichkeiten mit Lebensäußerungen der menschlichen Seele finden: den Adel der menschlichen Seele, nämlich die Ebenbildlichkeit mit dem Schöpfer, hat keins. Hier ist eine grundwesentliche Verschiedenheit. Auf das Wesen dieser Ebenbildlichkeit deutet die Schrift auch damit, daß sie Gott unsern Vater nennt. Den Kreaturen gegenüber ist Gott nur Urheber — Schöpfer; aber den Geistern gegenüber heißt er der **Vater aller Geister.** (Ebr. 12, 9 nach wörtlicher Übersetzung.) Wie aber ein Menschenkind das Wesen seines menschlichen Vaters an sich trägt, so alle Geister das Wesen des Vaters aller Geister. Hieraus folgt aber eben, daß die geschaffenen Geister nur aus dem Wesen des unerschaffenen Geistes richtig erkannt werden können, gerade wie jedes Abbild nur aus dem Urbilde erkannt und begriffen wird. Diese Erwägungen führen uns auf den Satz: **„Im richtigen Gottesbegriff liegt der richtige Seelenbegriff.“** Dieser Satz ist für uns ein Fundamentalsatz, aus dem sich auch sofort weitere positive Bestimmungen über das Seelenwesen mit Notwendigkeit ergeben.

Gott ist seinem Wesen nach Geist (*πνεῦμα ὁ θεός* — sagt Christus Joh. 4, 24). Wenn nun der Apostel (1. Kor. 2, 11) sagt: „Niemand weiß, was in Gott ist, ohne der Geist Gottes, der in ihm ist“ — so lehrt uns dies Wort, daß Gott ein sich selbst denkendes, also

*) Das gegen den materialistischen Monismus.

ein selbstbewußtes Wesen ist. Wenn der Apostel in demselben Verse sagt: „Welcher Mensch weiß, was im Menschen ist, ohne der Geist des Menschen, der in ihm ist?" — so bezeugt er in diesen Worten, daß auch der Geist des Menschen ein sich selbst wissendes, also ein selbstbewußtes, darum ein persönliches Wesen ist. Darin ist er also dem göttlichen Geiste ähnlich.

Materielle Substanzen haben Ausdehnung im Raume. Wie ist das nun bei der Seelensubstanz? Die Schrift lehrt von Gott Immaterialität oder Körperlosigkeit. (Ein Geist hat nicht Fleisch und Bein.) Wie der Vater der Geister, so sind alle Geister immateriell oder körperlos. Das ist zwar nur ein negatives Merkmal, aber drum ein unendlich wichtiges. Denn wie Gottes Geist von allen materiellen Dingen grundwesentlich verschieden ist, so weit als es Geist und Materie in ihrem absoluten Gegensatz nur immer sein können, so ist auch der menschliche Geist von allem Materiellen grundwesentlich verschieden. Damit ist aber nicht gesagt, daß Geist und Materie ohne alle gegenseitige Beziehung wären, oder daß der Geist nicht auf die Materie und in ihr wirken könne. Es soll uns dies Merkmal, so ganz in abstracto gedacht, hier nur dies lehren, daß das Wesen des Geistes keine Raumbestimmungen zuläßt.

Von Gott lehrt die Schrift (1. Tim. 6, 14) ferner, daß er allein Unsterblichkeit habe. Er hat aber auch allen geschaffenen Geistern gegeben, unsterblich zu sein. Folglich ist auch unsere Seele unvergänglichen Wesens, darum aber auch einer unendlichen Entwicklung fähig. Auch durch diese Wesenseigenschaft ist sie von allen Tierseelen grundwesentlich verschieden; denn diese sind nur zeitlich, darum endlich.

Ziehen wir nun die Summa von dem Gesagten, so ist unser Geist ein nach dem Bilde Gottes geschaffenes persönliches Wesen, als solches aber eine sich selbst denkende, immaterielle und unsterbliche Substanz. Während diese aus der Offenbarung geschöpfte Erkenntnis das Objekt der Erziehung zur Divinität erhebt und der Bildung des Geistes die Gottähnlichkeit zum höchsten Ziel stellt, drückt dagegen der Materialismus den menschlichen Geist zur Bestialität hinab und raubt der Erziehung ihren Adel.

Man nehme übrigens keinen Anstoß daran, daß wir die Lehre vom Wesen der Seele gleichsam auf einen dogmatischen Satz stellen. „Rein physiologisch betrachtet" — sagt R. Wagner in seiner Schrift: „Der Kampf um die Seele" — „ist die Lehre der Materialisten von der Nicht-Seele eben so gut ein bloßes Dogma, ein Glaubenssatz, wie die Lehre von der Seele (im Sinne des Dualismus)." Es wird nun aber darauf ankommen, welche Psychologie den Beweis der Wahrheit ihrer Anschauungen und Lehren in sich selbst trägt und überzeugend zu führen weiß. Wir werden unsern Lesern diesen Beweis nicht schuldig bleiben. Die hohe Wichtigkeit der hier aufgestellten psycholo-

gischen Fundamentalsätze kann sich erst später ergeben.*) Und sie wird sich ergeben; denn unsere Psychologie erbauet sich in allen Teilen auf diesem von Gott selbst gelegten Grunde.

Zusatz. Wir sind in der Darlegung vom Wesen der Seele nach biblischer Anschauung mit Fleiß etwas ausführlich gewesen. Denn der christliche Pädagog kann sich die Herrlichkeit der Seelen seiner Kinder, die nach Gottes Bilde und zu einem ewigen Sein geschaffen sind, nicht erhaben genug denken. Diese Vorstellungen lassen dem Erzieher seinen Beruf an den Kindern als einen unbeschreiblich herrlichen erscheinen. Für eine evangelische Schulkunde ist die Lehre von der göttlichen Wesenheit der menschlichen Seele durchaus fundamental. Übrigens haben wir nichts neues gelehrt. Bei älteren und neueren Psychologen finden sich dieselben Grundanschauungen. Dafür nur einige Belege aus neueren Psychologien.

Dr. Joseph Beck sagt in seiner trefflichen „Encyklopädie der theoretischen Philosophie", und zwar gerade da, wo er die Lehre vom subjektiven Geiste rational oder metaphysisch behandelt, also: „Es ist von vornherein zu bemerken, daß die Seele ihrem Wesen nach nur verstanden und begriffen werden kann, wenn sie in ihrem Verhältnis zu Gott, dem alles Endliche bedingenden Unendlichen betrachtet wird."

Dr. Fr. Delitzsch in seinem „System der biblischen Psychologie" sagt: „Um das Wesen der Menschenseele zu erkennen, muß man vor allem das Wesen Gottes erkennen, soweit es sich einesteils in der Schrift, andernteils in den Kreaturen selbst zu erkennen gegeben."

Dr. Leopold George schließt sein Lehrbuch der Psychologie mit einem Paragraphen, der die Überschrift hat: „Die göttliche Vernunft". Er bemerkt hierzu: „Es möchte vielleicht auf den ersten Blick auffallend erscheinen, daß wir es unternehmen, in der Psychologie von Gott zu handeln; aber es wäre eine ganz willkürliche Abgrenzung, wenn wir die Behandlung der Seele nur auf die menschliche beschränken wollten. Wir müßten glauben, unsern Gegenstand nicht recht behandelt zu haben, wenn die Entwicklung nicht die Vernunft auf ihre absolute Quelle — auf Gott — zurückführte, und so auch eine Einsicht in diese selbst gewährte."

Noch bemerken wir, daß manche Psychologen einen Unterschied zwischen Seele und Geist setzen und so drei Teile gewinnen, nämlich: Leib, Seele und Geist. Diese Ansicht heißt Trichotomie (Dreiteiligkeit), im Gegensatz zu der dualistischen Ansicht, welche nur Leib und Seele (Geist) unterscheidet und daher Dichotomie (Zweiteiligkeit) genannt wird. Obgleich die Trichotomie, die man vornehmlich auf die Bibelstellen Ebr. 4, 12 und 1. Theſſ. 5, 23 gründet, namhafte Psychologen für sich hat (Roos, H. v. Schubert, Dr. J. T. Beck, Chr. H. Zeller u. a.), so hat sie doch für die pädagogische Wissenschaft kaum praktische Bedeutung.

Zweiter Abschnitt.

Vom Leben der Seele.

1. Von den Seelenkräften im allgemeinen und Einteilung derselben.

§. 8. Die Seele ist ein lebendiges Wesen. Wo Leben, da Wirken; wo Wirken, da Wirkliches. Die Seele ist nun — wie wir gesehen — etwas Wirkliches mit wirkenden Kräften. Die

---

*) Siehe §§. 47 und 48 Schluß und §. 61 Schluß.

wirkenden Kräfte der Seele heißen Seelenkräfte. Diese Kräfte sind geistiger Art; daher heißen sie auch Geisteskräfte.

Die Selbstbeobachtung läßt uns leicht erkennen, daß die Seelenkräfte mannigfaltiger Art sind. Ich vermag mir gesehene Gegenstände jeden Augenblick wieder vorzustellen; ich habe also Vorstellungskraft — ein Vorstellungsvermögen. Ich vermag einen Spruch oder ein Gedicht zu merken, meine Seele hat also Merkkraft oder Gedächtnis. Ich vermag den Sinn eines Sprichworts zu verstehen. Das Vermögen der Seele, den Sinn der Rede zu fassen, heißt Verstand. Ebenso vermag ich zu urteilen, zu schließen; meine Seele hat Urteils- und Schlußkraft. Alle diese Akte der Seele — wahrnehmen, vorstellen, merken, verstehen, urteilen, schließen — sind Akte der erkennenden Seele. Sie gelten daher alle als Äußerungen des seelischen Erkenntnisvermögens.

Ich vermag mich zu freuen, wenn mir etwas Gutes widerfährt, mich zu betrüben, wenn mir Leids begegnet. Ich werde mir dieser innern Seelenzustände bewußt; denn ich weiß es, wenn ich mich freue oder betrübe, desgleichen worüber ich mich freue oder betrübe; ebenso weiß ich, wenn Hoffnung oder Furcht mein Herz erfüllt. Da die Seele ihrer eignen Zustände inne zu werden oder sie zu fühlen vermag, so schreibt man ihr ein Gefühlsvermögen zu.

Ich kann mir vorsetzen, morgen dies oder das zu thun. Ich kann sehr verschiedenes begehren oder verabscheuen. Weil nun die Seele auch zu begehren oder zu wollen vermag, so schreibt man ihr ein Begehrungs- oder Willensvermögen zu.

Erkenntnis-, Gefühls- und Willensvermögen nennt man die drei Hauptvermögen der menschlichen Seele. Alle seelischen Lebensäußerungen, so viele ihrer sind, lassen sich unter diese drei Gattungsbegriffe unterordnen. Daher zerfällt nun auch die empirische Psychologie in ihrem Abschnitt vom Leben der Seele in drei Hauptkapitel: sie hat zu handeln vom Erkenntnis-, Gefühls- und Willensvermögen.

Es ist bei jeder Entwicklung so, daß man erst am Ziele derselben erfährt, was sich eigentlich entwickelt. Es kann sich aber in einem Dinge nur entwickeln, was der Schöpfer in dasselbe gelegt hat. Nie und nimmer wird sich in der Tierseele ein logischer Begriff oder eine ideale Vorstellung bilden; denn die Tierseele ist dazu nicht angelegt — sie ist keine geistige Seele. Alle Entwicklungen der menschlichen Seele müssen daher schon am Anfang ihres Daseins dem Keime, d. i. der Möglichkeit oder Potenz nach in ihr liegen.

Bei der Seele nennen wir die Keime, aus denen sich nach und nach ihr mannigfaltiges Leben entwickelt, Anlagen, Möglichkeiten, Potenzen. Da ihr aber viele Anlagen angeboren sind, so birgt sie gleich ursprünglich in sich ein System von psychischen Möglichkeiten oder Potenzen. Es ist freilich eine sehr abstrakte Vorstellung, wenn man sich die Seelenvermögen als bloße Möglichkeiten oder

Potenzen denken soll; dennoch ist diese Vorstellung denkbar. Machen wir sie uns begreiflich durch eine Analogie. Stahl ist bekanntlich an sich nicht magnetisch, kann es werden und wird's wirklich, sobald man ihn mit einem Magnet bestreicht. Im Holze ist diese Empfänglichkeit für Magnetismus nicht; daher kann und wird es nicht magnetisch werden, wenn man es auch noch so stark und noch so lange mit dem stärksten Magnet bestriche. Im Stahl ruht also die Kraft oder Eigenschaft, magnetisch zu werden, der Potenz nach; im Holze ist sie auch nicht einmal der Potenz nach enthalten. Geradeso ruhen in der Seele des Säuglings alle geistigen Anlagen und Kräfte im Zustand der Gebundenheit als latente Vermögen.*) Durch geistige Einwirkung von seiten der Erzieher werden jene gebundenen geistigen Kräfte entbunden, die noch schlummernden und noch unentwickelten Anlagen geweckt und entwickelt.

Zusatz. Amos Comenius dachte sich die Seelenvermögen in ihrem unentwickelten Zustande in ähnlicher Weise. Er verglich die in der Seele des Säuglings schlummernden geistigen Kräfte mit dem Samenkorn oder Fruchtkern, in welchem zwar die Pflanze oder der Baum der Gestalt nach noch nicht wirklich da, aber doch auch da sei; denn aus einem bestimmten einzelnen Kerne könne sich nur die eine Baumart entwickeln, die in ihm präformiert sei. So entwickle sich auch aus der Seele des Säuglings, was der Schöpfer nach seiner Weisheit in sie gelegt habe.

Erstes Kapitel.

Das Erkenntnisvermögen.

I. Über das Erkennen im allgemeinen.

§. 9. Die Seele erkennt; sie erkennt etwas; das, was sie erkennt, wird in ihr zur Erkenntnis. Hiernach ist das Erkennen eine objektive Thätigkeit, bei der wir ein Dreifaches unterscheiden:

die erkennende Seele (das Subjekt, welches erkennt);
den Gegenstand der Erkenntnis (das Objekt, das erkannt wird);
die Erkenntnis selbst, als Produkt von beiden.

Beim Zustandekommen einer Erkenntnis sind also die erkennende Seele und das Objekt der Erkenntnis Faktoren, die Erkenntnis aber das Produkt derselben. Zu diesem Dreifachen lassen wir nun in den §§. 10, 11, 12 vorerst nur allgemeine Erklärungen folgen, soweit diese nach unserm methodischen Princip induktiver Einführung (s. Zusatz in §. 5 zu a!) hier zu geben thunlich erscheint.

*) Anlagen sind nach Fischer (s. dessen System der Logik und Metaphysik) die Disposition zu etwas, nämlich etwas zu werden, was man noch nicht ist, aber werden kann und soll.

1. Die Erkenntnisgegenstände.

§. 10. Die Menge der Erkenntnisgegenstände ist unzählig; denn alles, was überhaupt existiert, kann Gegenstand unserer Erkenntnis werden. Sie lassen sich aber in drei große Hauptgebiete teilen. Das Erkennen bezieht sich nämlich entweder auf die Welt außer uns, oder auf den Menschen, der eine Welt für sich ist (ein Mikrokosmus im Makrokosmus), oder auf Gott, den Ursprung aller Dinge. Wir unterscheiden demgemäß Weltkunde oder Kosmologie, Menschenkunde oder Anthropologie im weitesten Sinne, Gotteskunde oder Theologie. Diese drei Namen: Kosmologie, Anthropologie und Theologie umfassen in der That alles, was Gegenstand menschlicher Erkenntnis sein und werden kann. Bei Feststellung eines Lehrplanes für harmonische Menschenbildung werden diese drei Fundamente alles menschlichen Wissens gebührend zu berücksichtigen sein.

2. Das Erkennen als seelische Thätigkeit nach seinen Hauptstufen.

§. 11. Beim Zustandekommen einer Erkenntnis ist die erkennende Seele der erste Faktor. Wenn die Seele erkennt, so ist sie innerlich thätig; denn das Erkennen ist ein geistiges Thun. In diesem Thun lassen sich Stufen oder Grade unterscheiden; denn manches Erkennen vollzieht sich einfach, anderes ist zusammengesetzter, abstrakter, und erfordert eben darum eine höhere Anspannung der Denkkraft. Man unterscheidet hier im allgemeinen drei Hauptstufen und schreibt demgemäß der erkennenden Seele drei Hauptvermögen zu: ein Wahrnehmungsvermögen, Verstand, Vernunft.

1. Das Kind nimmt die es umgebende Außenwelt wahr, und zwar durch seine Sinne. Es vermag sinnlich wahrzunehmen, hat also ein Wahrnehmungsvermögen. Mit sinnlichen Wahrnehmungen beginnt das Erkennen der Dinge außer uns. Durch das Wahrnehmungsvermögen gewinnen wir vorerst nur eine äußere Kenntnis von den Dingen der Sinnenwelt; wir werden uns bewußt, daß uns gegenüber Gegenstände wirklich da sind, weiter aber auch, wie sie sind, ob sie beispielsweise groß oder klein, licht oder dunkel, spitz oder stumpf, hart oder weich oder sonst wie sind.

2. Man muß aber einen Unterschied machen zwischen kennen und erkennen. Man kann einen Menschen kennen, ohne ihn erkannt zu haben. Wir kennen ihn, wenn uns sein Äußeres so bekannt ist, daß wir ihn an jedem Ort sogleich wiedererkennen. Wenn uns aber durch längere Beobachtung die Lauterkeit oder Unlauterkeit seiner Gesinnung, die edeln oder unedeln Grundsätze seines Handelns klar geworden, dann hat sich uns sein Inneres erschlossen — dann haben wir ihn erkannt. Ähnlich ist es mit dem Erkennen jedes andern Gegenstandes.

Wenn uns von einer Pflanze nur Gestalt, Größe, Farbe, Geruch, kurz nur das, was von ihr unmittelbar in die Sinne fällt, bekannt worden, dann kennen wir sie; haben wir aber auch Kenntnis von ihrem Nutzen oder Schaden (von ihren Kräften), vom Zwecke aller ihrer Teile, von den Bedingungen ihrer gedeihlichen Entwicklung, so sind wir in die innere Natur der Pflanze eingedrungen. Dieses Wissen von der Pflanze nennt man nicht mehr bloß Kenntnis, sondern Erkenntnis. Man wußte lange, daß es Sonnenfinsternisse gebe; dem Erkennen kam man aber erst nahe, als man erkannt hatte, daß sie nur bei Neumond eintreten und warum sie nur da eintreten können.*) Aus den gegebenen Beispielen folgt: Die Erkenntnis hat es nicht mehr mit dem zu thun, was in die Sinne fällt, sondern mit dem, was erst durch sorgfältige Beobachtung, durch tieferes Nachdenken über den Erkenntnisgegenstand, durch ein geistiges Eindringen in sein inneres verborgenes Wesen und Leben gefunden wird. Die Erkenntnis in diesem Sinne des Wortes geht demnach nicht mehr auf das sinnlich Wahrnehmbare, sondern auf das, was an den Dingen nicht mehr sinnlich wahrnehmbar ist, also auf das Übersinnliche an den Dingen. Die Seele vermag auch dies Übersinnliche zu erkennen. Die Kraft der Seele, mit welcher sie das Nichtsinnliche an den sinnlichen Dingen zu erkennen vermag, mit welcher sie also das innere Wesen der Dinge zu erforschen sucht, um es zu begreifen oder zu verstehen, heißt im allgemeinen Verstand. Es ist klar, daß der Verstand eine höhere geistige Kraft ist, als das Wahrnehmungsvermögen.

3. Der Verstand als solcher bewegt sich hauptsächlich im Gebiet der sichtbaren Welt und ihrer Erscheinungen; er durchforscht, wie gesagt, das innere Wesen der Dinge, belauscht die wirkenden Ursachen in den Naturerscheinungen, die Gesetze, die darinnen walten. Über der Welt steht nun aber der Weltenschöpfer, der Urgrund und Ursprung aller Dinge. Sein Wesen ist von dem Wesen der Welt unendlich verschieden; denn er ist ja der Unerschaffene, der Ewige. Alle Kreaturen hängen von ihm ab; er selbst aber hängt von nichts ab; denn er hat alles Leben und alle Genüge in sich, ist darum der

*) Ganz ähnlich unterscheidet die griechische Sprache γιγνώσκειν als ein Kennen-lernen durch äußere Wahrnehmung, und ἐπιγιγνώσκειν als ein Erkennen durch innere Wahrnehmung. Das Wort „erkennen" gebraucht man freilich oft auch im weitern Sinne. Der Hund kennt und erkennt seinen Herrn. Daher unterscheidet Dr. Haacke (Proben eines Lehrbuchs für den philosophischen Unterricht in Gymnasien) eine sinnliche oder anschauliche und eine begriffliche oder Vernunft-Erkenntnis. Erstere schreibt er auch den Tieren zu. „Bei dem Menschen steigert sich die Erkenntnis über das sinnliche Auffassen und Wahrnehmen, das auch den Tieren eigen ist, hinauf zum Erfassen des Metaphysischen; die allgemeinen Begriffe, mit denen zu operieren das vernünftige Denken ausmacht, welche den Tieren samt der damit zugleich gesetzten Sprache abgehen, bilden die Scheidewand zwischen der menschlichen und tierischen Erkenntnis."

Unabhängige oder Absolute. Daher ist aber nun auch das Erkennen seines Wesens das höchste Erkennen. Die menschliche Seele vermag nun auch den Urgrund aller Dinge — den über allen Kreaturen unendlich erhabenen Schöpfer nach seinem Wesen und Wirken zu denken und zu erkennen. Die Kraft, durch welche sie das vermag, nennt die Psychologie Vernunft. Die Erkenntnisse, welche wir mittelst der Vernunft gewinnen, sind also die höchsten; denn sie gehen auf den Höchsten und also auf das Höchste, was der menschliche Geist überhaupt zu denken vermag.

So hebt denn alle Erkenntnis mit dem an, was sinnlich wahrnehmbar ist, geht von da in das innere Wesen der sichtbaren Dinge, ihrer Erscheinungen und Gesetze ein, und vollendet sich in der Erkenntnis des Urgrundes aller Dinge — in der Erkenntnis Gottes. Hieraus ergeben sich aber drei Hauptstufen, welche sich im Leben der erkennenden Seele unterscheiden lassen, nämlich: sinnliches Wahrnehmen, verständiges Erkennen, vernünftiges Erkennen. Auf diese drei Stufen gründet sich die gewöhnliche Einteilung der erkennenden (intellektuellen) Seelenvermögen, welche in den Psychologien unter den Namen vorkommen: Wahrnehmungs- oder Vorstellungsvermögen, Verstand und Vernunft. Die Lehre von diesen drei intellektuellen Vermögen bildet zusammen die Lehre von dem Erkenntnisvermögen der Seele. Das Erkenntnisvermögen heißt auch Denkvermögen; denn Erkennen ist nicht möglich ohne Denken. Die elementarste Form des Denkens ist das sinnliche Wahrnehmen, die nächst höhere das Denken von und mit Begriffen, die höchste und abstrakteste Form das Denken idealer Vorstellungen.

3. Die Erkenntnisse.

§. 12. Wir sagten schon, daß die Erkenntnisse Produkte seien von den zwei Faktoren: erkennende Seele und Erkenntnisgegenstände. Indem wir Seele und Erkenntnisgegenstände Faktoren der Erkenntnis nennen, deuten wir an, daß beide am Zustandekommen einer Erkenntnis Anteil haben. Da entsteht nun die wichtige Frage: Wie kommen denn in der Seele Erkenntnisse zustande?

Wie Erkenntnisse in der Seele zustande kommen und was diese Erkenntnisse an sich sind: das ist ein Problem, nach Cuvier „ein undurchdringliches Geheimnis für unsern Verstand". Man denke sich nur einmal, wie verschieden die hierbei wirkenden Faktoren sind.*) Die Seele ist ein geistiges Wesen, die Erkenntnisgegenstände der Außenwelt sind materielle Dinge; so scheint ja zwischen den genannten Faktoren eine Kluft zu bestehen, so groß und

*) In einer Multiplikationsaufgabe (3 × 8 =) sind beide Faktoren Zahlengrößen, ebenso das Produkt.

weit, wie Geist und Materie ihrer Natur nach auseinander liegen. Und dennoch sollen diese beiden Faktoren zusammenwirken und in diesem Zusammenwirken rein geistige Produkte, nämlich Erkenntnisse geben? Kann denn der Stoff in den Geist eingehen? Es war eine sehr naive Lehrmeinung, wenn der griechische Weise Empedokles folgende Sätze aufstellte: „Das Gleiche kann nur durch das Gleiche erkannt werden. Da nun die Seele Feuer, Wasser, Luft erkennt, so muß sie selbst feurig, wässerig, luftig sein." Lassen wir dahingestellt sein, ob es wässerige oder luftige Seelen gebe, darin hat aber Empedokles gewiß recht, daß das Gleiche nur durch das Gleiche erkannt werde. Aristoteles meint dasselbe, wenn er sagt: „Nur Ähnliches kann durch Ähnliches erkannt werden." Es muß folglich das, was von den materiellen Dingen der Außenwelt in die Seele als Erkenntnis eingeht, allerdings geistiger Art sein; denn daß etwas in die Seele kommt, wenn sie eine Erkenntnis gewinnt, und daß dies Etwas von dem Dinge herkommt, welches erkannt wird, kann ja doch nicht bestritten werden. Denn gesetzt, es gäbe keine Erkenntnisgegenstände, so gäbe es für uns auch keine Erkenntnisse.

Man hat die Weise der leiblichen Ernährung oft als ein Analogon der Nährung des Geistes bezeichnet. Und es ist in der That ein sehr zutreffendes.

Der Leib wird genährt von irdischen Stoffen, die er in sich aufnimmt und durch den Prozeß der Assimilation in Stoffe seiner Leiblichkeit verwandelt. Das, was sich assimiliert, bedingt die Erhaltung und das Wachstum des Leibes.

Der Geist kann nur durch Geistiges genährt werden. Dieser Satz muß uns feststehen. Daraus folgt aber sogleich der weitere Satz, daß, wenn dem Geiste Nahrung von den sinnlichen Dingen der Außenwelt zukommt, an diesen **Geistiges haften müsse.** Und so ist es in der That.

Gesetzt, ein Bildhauer wollte die Gestalt eines Kriegshelden plastisch darstellen. Was thut er da zuerst? Er entwirft sich innerlich ein Bild — die Idee, nach welcher er sein Kunstwerk formen will. Ist das Kunstwerk fertig, so schauen wir in ihm die Idee des Künstlers verwirklicht. Es können Tausende das Kunstwerk beschauen; dem Kunstwerk selbst entgeht dadurch nichts, obwohl jeder Beschauer etwas von ihm empfängt und mit sich hinwegnimmt. Im Grunde genommen ist es aber doch nur der Geist des Künstlers, der durch sein Kunstwerk mit dem Geiste der Beschauer in Verbindung tritt, nicht unmittelbar, sondern mittelbar. Das Geistige, das er in seinem Kunstwerke gleichsam verkörpert hat, das, und nur das geht in den Geist der Beschauer über.

Sind nun aber nicht ebenso alle Werke Gottes in der Natur verwirklichte göttliche Ideen — jede Schöpfung ein Gedanke des allweisen Schöpfers? Es ist klar, daß sich Gott die Welt im ganzen

und jedes einzelne Geschöpf im besondern vor Erschaffung derselben gedacht haben müsse. Die reale oder wirkliche Welt war also vor ihrer Erschaffung in Gott eine ideale — eine in und vor ihm in der Idee vorhandene. „Alles, was in der zeitlichen Geschichte sich verwirklicht," sagt Dr. Fr. Delitzsch, „hat schon seit ewig als Geistesbild und also als Idee in Gott und vor Gott existiert". „Es ist das erhabene Vorrecht des menschlichen Geistes" — sagt Keppler — „die in der Welt verwirklichten göttlichen Gedanken wieder zu denken." Wir unterscheiden daher an jedem sinnlichen Dinge außer dem Stoffe noch ein Geistiges, nämlich eine ihm zu Grunde liegende Idee seines Urhebers. Dies Geistige, das an den Gegenständen der Außenwelt haftet, das, und nur das geht in den Geist des denkenden Menschen ein und wird da zu Erkenntnissen.

Was wollen wir aber mit dem allen? O viel! Haben wir bei dem Wesen der Seele erkannt, daß sie Geist von Gottes Geiste und also göttlichen Geschlechts ist, so lernen wir aus dem eben Ausgeführten weiter, daß Gott zur Nährung des menschlichen Geistes auch die geistige Nahrung darbietet, und zwar zu allererst und zunächst in der sinnlichen Natur, die mit ihrer unendlichen Mannigfaltigkeit der zahllosen Werke göttlicher Macht und Weisheit auf die Sinne und durch die Sinne auf den Geist wirkt. Es ist wirklich sehr viel an der Erkenntnis gelegen, daß, indem wir unsere Kinder zur Kenntnis und Erkenntnis der Natur führen, wir ihren Geist nähren mit göttlichen Gedanken, d. h. richtig verstanden, mit göttlichem Geiste, der an allen Werken Gottes haftet.*) Und wie bedeutungsvoll erscheint es uns nun da, daß Gott der Herr selbst dem ersten Menschen die Werke seiner Hände vorführte, auf daß er sähe, wie der Mensch sie nennen würde. (1. B. Mos. 2, 19. 20.) In den Namen, die Adam den Tieren und andern Dingen gegeben, würde sich, wüßten wir sie nach ihrer ursprünglichen Bedeutung, abspiegeln, was er an diesen Geschöpfen von den Ideen des Schöpfers in seinem Geiste erkannt hatte. „Wandten sich die ersten Menschen der Außenwelt zu, so verkehrten sie mit Gott in seinen Werken." (Fr. Delitzsch.) Unser Denken über Naturdinge ist also nur ein Nachsinnen über die göttlichen Gedanken, ein Nachdenken über Dinge, die der Schöpfer vorgedacht hat.

Die Erkenntnis und das Verständnis der göttlichen und menschlichen Werke geht aber bei uns stufenweis vor sich. Sie beginnt mit sinnlichen Eindrücken und sinnlichen Wahrnehmungen, die sich in uns zu sinnlichen Vorstellungen gestalten; diese entwickeln sich weiter zu begrifflichen und noch höher hinauf zu idealen.

Zusatz. Wie jedes tiefere Denken die Werke Gottes also anschaut, wie

---

*) „Ein Säugling ist der Geist, Natur ist seine Amme; sie lehrt ihn, bis er fühlt, daß er von ihr nicht stamme." (Fr. Rückert.)

eben dargestellt worden, das mögen außer den schon von Keppler und Delitzsch angeführten Aussprüchen noch folgende darthun.

Der große amerikanische Naturforscher Agassiz sagt: „Die Einteilung des Tierreichs in Klassen, Ordnungen, Familien, Gattungen und Arten, wodurch wir die Resultate unserer Untersuchung in Bezug auf die Verwandtschaft des Tierreichs ausdrücken, und welche die ersten Fragen eines wissenschaftlichen Natursystems ausmachen, scheint mir die Beachtung aller gedankenvollen Gemüter zu verdienen. Sind diese Einteilungen künstlich oder natürlich, sind sie bloße Erfindungen des menschlichen Verstandes zur besseren Übersicht, und zur Erleichterung anderer Untersuchungen, oder sind sie **in der göttlichen Intelligenz begründet und als Kategorien, von deren Art zu denken zu betrachten?** Meiner Meinung zufolge sind diejenigen Systeme, welche von den Chorführern in unserer Wissenschaft aufgestellt werden, in der That **nur Übersetzungen der Gedanken des Schöpfers in die menschliche Sprache.**"

Dr. L. George sagt in seiner Psychologie: „Die Welt ist Gottes Schöpfung, und darin liegt eben so sehr ihr Unterschied, als ihre Einheit mit Gott. Auch sie ist Vernunft, aber die werdende. Die Materie ist ein Produkt der schöpferischen Vernunft und selbst vernünftig; alle ihre Gestaltungen, von der niedrigsten bis zu der höchsten, sind nur die fortschreitende Entwicklung derselben."

J. G. Fichte sagt in seiner Psychologie (I. S. 717): „Seinem Inhalte nach ist unser gesamter Denk- und Erkenntnisprozeß lediglich ein Hineinverständigen in den Urverstand, in die Urgedanken der göttlichen Schöpfung." Denselben Gedanken finden wir bereits in einem sehr alten Gedicht, das von dem böhmischen Dichter Thomas v. Stitag (lebte um 1350) herrührt. Es findet sich dasselbe vollständig in: Dippel, Kopp 2c. „Die gesamte Naturwissenschaft." Die hierher gehörigen Strophen lauten:

„Die Welt ist wie ein Buch,
Das von der Hand, von der allmächt'gen,
Allweisen ist geschrieben;
Ein jegliches Geschöpf
Ist wie ein Wort in diesem Buch,
Das Gottes Macht und Weisheit zeigen soll.
Da kommt dann, wie es zu geschehen pflegt,
Der eine, sieht das Buch und blickt hinein,
Doch was die Worte, die darin geschrieben,
Bedeuten, weiß er nicht; ein zweiter kommt
Und lobt den Zierrat dieses Buchs, den prächt'gen Band
Von Pergament; ein dritter preist
Die saubre, schön gemalte Schrift.
Der geist'ge Mensch allein versteht den Sinn,
Der aus den Worten redet."

II. Das Bewußtsein, eine Grundvoraussetzung aller psychischen Akte, also auch des Erkennens.

§. 13. Man nennt die Psychologie die Lehre von den Thatsachen des Bewußtseins. Denn diese Wissenschaft hat es, wie schon gesagt, lediglich mit solchen seelischen Vorgängen, Akten und Zuständen zu thun, deren wir uns klar oder unklar bewußt sind oder gewesen sind. Der Bewußtseinsbegriff ist mithin für die Seelenlehre ein Fundamentalbegriff, aber schwer zu definieren.

Wir unterscheiden im Seelensein zweierlei Zustände, die stetig mit

einander wechseln, wie in der Natur Tag und Nacht; sie heißen: Bewußtsein und Unbewußtsein.

Zustände des Unbewußtseins finden statt im Schlaf, in Ohnmachten, im Chloroformiertsein. In diesen Zuständen weiß der Mensch nichts von sich, nichts von dem, was mit ihm und um ihn vorgeht.

Im Zustande des Bewußtseins dagegen weiß der Mensch zunächst von seinem persönlichen Sein, gleichzeitig von dem, was um ihn ist, was auf ihn einwirkt und von ihm geschieht. Von dem allen weiß er unmittelbar.*) Daher können wir das Wesen des Bewußtseins so erklären: es ist die im Wesen der Seele liegende Fähigkeit, von ihrem persönlichen Sein, wie von ihren Zuständen und ihrem Thun unmittelbar zu wissen.

Alle seelischen Akte, so unendlich mannigfaltig diese auch sind, haben das Bewußtsein zur Voraussetzung.**) Mithin kann das, dessen sich die Seele im Zustande des Bewußtseins bewußt ist (der Inhalt des im Bewußtseinszustande Gewußten) für die Bestimmung des Bewußtseinsbegriffes kein Merkmal abgeben. Auch das Selbstbewußtsein setzt den Bewußtseinszustand voraus.

Das Bewußtsein hat man bildlich den Tag oder das Wachsein, das Unbewußtsein die Nacht oder den Schlaf der Seele genannt. Wie es aber in der Natur einen ganz allmählichen Übergang von der Dunkelheit zum Licht, vom Licht zur Dunkelheit giebt, so im Seelensein dämmerndes und schwindendes Bewußtsein. Aber selbst im Schlaf ruhet das Bewußtsein nicht ganz. Hat uns während des Schlafens geträumt, so wissen wir beim Erwachen, daß und was uns geträumt hat. Der Müller, in tiefen Schlaf versunken, bemerkt es augenblicklich, wenn seine Mühle stillsteht. Die treue Mutter, die infolge langen Wachens ganz ermattet an der Wiege ihres todkranken Kindes in Schlaf tief versunken, wird gleichwohl durch ein schwaches Stöhnen ihres Kindes sofort erweckt. Und wie geht das zu, daß, wenn wir uns mit der Sorge nieder-

---

*) Dr. Kothe sagt in seinem Lehrbuche der Mnemonik: „Aus der durch nichts vermittelten und deshalb auch auf keine Weise zu erklärenden Verbindung des Wissens (scire) mit dem Sein (esse) entsteht das Bewußtsein (conscientia). Wir nannten darum das Bewußtsein ein unmittelbares Wissen.“ Hierüber noch eine treffende Erläuterung von Dr. Drbal: „Man hat verschiedentlich versucht vom Bewußtsein eine Erklärung zu geben, allein diese Bemühungen sind gänzlich fehlgeschlagen. Die Erklärungen gehen alle darauf hinaus, daß das Bewußtsein in einem Unterscheiden besteht. Was man unterscheiden soll, davon muß man (ja) aber schon Bewußtsein haben; also kann das Bewußtsein nicht aus einem Unterscheiden erst hervorgehen.“ — Ähnlich Ulrici a. a. O. II, 211: „Ganz von selbst stellt mit der gegenwärtigen, gegebenen Vorstellung des Gegenstandes das Bewußtsein sich ein, daß wir dieselbe Vorstellung früher bereits gehabt haben. Es bedarf keines besonderen Aktes der Seele; die genaueste Selbstbeobachtung läßt wenigstens nichts erkennen von einer besondern Thätigkeit der Seele, der diese Erinnerung ihren Ursprung verdankte.“

**) „Das Bewußtsein ist gleichsam die erste fundamentale Erinnerung, die Bedingung aller Einzelerinnerungen.“ Ulrici a. a. O. II, 210.

legen, wegen einer beabsichtigten Reise frühzeitig aufzustehen, wir wirklich zur rechten Zeit erwachen?

Hier sei noch eines weiteren psychischen Phänomens gedacht. Es sind nach und nach unzählig viel Vorstellungen in unser Seelensein eingezogen, die uns, da wir sie machten, bewußt waren, an die wir aber im Augenblick nicht denken. Es können diese aber jeden Augenblick wieder bewußt werden. Das wäre nicht möglich, wenn ihnen die Möglichkeit des Wiederbewußtwerdens völlig entschwunden wäre. Wie der Schlafende jeden Augenblick erwachen kann, so können die Vorstellungen, die uns vordem bewußt gewesen, aber es eben jetzt nicht sind, jeden Augenblick wieder bewußt werden. Sie haben in sich Bewußtsein, aber gebundenes — latentes, wie sich im kalten Holz latente Wärme befindet. Die vergangenen Vorstellungen, weil sie mit Bewußtsein vergangen sind, bleiben Inhalt des Bewußtseins; denn wir bleiben uns ja bewußt, jene Vorstellungen gehabt zu haben, und in der Erinnerung erkennen wir sie als gehabte.

I. Das sinnliche Wahrnehmen und Vorstellen.

1. Das sinnliche Wahrnehmen im allgemeinen.

§. 14. Die Reize, die die Gegenstände der Außenwelt auf unsere sensitiven Nerven ausüben, nennen wir Empfindungen. Empfindungen als solche sind noch keine Wahrnehmungen. Auch der Säugling empfindet Wärme, Schmerz, Durst; aber er weiß nicht, daß und was er empfindet. Eine Empfindung wird erst zur Wahrnehmung, wenn sie uns bewußt wird. Wahrnehmungen von Gegenständen der Sinnenwelt nennen wir sinnliche.

Das sinnliche Wahrnehmen ist der einfachste Denkakt der bewußten Seele, die elementarste Form des Erkennens, daher auch die Basis aller höheren Denk- und Erkenntnisakte. Auf dies Verhältnis deutet schon Aristoteles mit dem Wort: „Nichts ist im Verstande, was nicht zuvor im Sinn gewesen."*)

Die Sinne dienen der Seele nur als Organe; denn diese ist es, welche durch die Sinne die Gegenstände der Außenwelt wahrnimmt. Auf dies Verhältnis von Sinn und Seele oder Geist deutet das Wort Herbarts: „Man muß den Sinn bei dem Geiste fassen."

Wie für alle Akte des Denkens und Erkennens, so ist auch für das sinnliche Wahrnehmen jener Zustand der Seele, den man Bewußtsein nennt, eine notwendige Voraussetzung. Im Zustande völliger Unbewußtheit findet kein Wahrnehmen statt. Auf den besonderen Zustand, in welchem die Seele sein muß, wenn sie wahrnimmt, deutet schon das Wort „wahrnehmen"; denn es bedeutet ge-wahr werden, daß man etwas bemerkt.

---

*) Nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu.

Aber auch selbst im Zustande völligen Bewußtseins nimmt die Seele drum nicht alles wahr, was um sie her ihre Sinne reizt. Man weiß von Soldaten, die, in der Hitze des Streites den Feind wütend verfolgend, nicht bemerkt hatten, daß ihnen unterwegs eine schwere Wunde beigebracht worden.*) Die Seele hatte während des Verfolgens nur einen Gedanken, worüber ihr alles andere Bemerken gleichsam entgangen war. Wenn wir mit lebhaftem Interesse eine uns fesselnde Geschichte lesen, können wir darüber das Picken der Wanduhr ganz überhören. Ruhen wir ein wenig vom Lesen aus, sehen wir vielleicht auch nach der Uhr, dann empfinden wir die pickenden Schläge wieder in voller Stärke. Doch macht man auch die merkwürdige Erfahrung, daß man beim eifrigen Lesen in einem Buche, wobei man gar nicht auf das Picken der Uhr achtete, es dennoch augenblicklich bemerkte, wenn diese stehen blieb. Daraus folgt, daß das scheinbar unbeachtete Picken der Uhr dennoch unser Bewußtsein berührt hatte, wenn auch nur ganz leise.

Die Seele nimmt einen bestimmten Gegenstand erst dann wirklich wahr, wenn sie sich auf denselben richtet, wenn sie sich jenem Gegenstande zuwendet. Dieses Sich-richten der Seele auf einen Gegenstand heißt Aufmerksamkeit. Die Aufmerksamkeit hat ihre Grade. Bei gewöhnlicher Aufmerksamkeit sieht das Auge, bei gesteigerter aber schaut es und späht aus. Die Schärfe des Sehens hängt also vom Grade der Aufmerksamkeit ab — sei es von der Stärke eines von außen kommenden Reizes (unwillkürliche Aufmerksamkeit), sei es vom Willen (willkürliche Aufmerksamkeit), d. i. von der Energie, mit welcher wir von den Bildern, die uns ins Auge fallen, dies oder das herausheben und geschärfter Betrachtung unterwerfen. Das aufmerksame Ohr hört; aber intensiver ist das Lauschen und Horchen. Wie die Aufmerksamkeit an sich ein wichtiges psychologisches Phänomen ist, so ist sie auch pädagogisch höchst bedeutsam.

Die Fähigkeit der Seele, aufmerken zu können, ist so innig mit dem Bewußtsein verschmolzen, daß man letzteres eben deshalb auch erklärt hat als die Fähigkeit der Aufmerksamkeit — als das Vermögen der Seele, sich auf bestimmte Gegenstände oder Erscheinungen richten zu können.

Zusatz. Nach J. H. Fichte ist jeder Akt der Aufmerksamkeit ein Willensakt. Er spricht sich darüber aus wie folgt: „Aufmerksamkeit und wechselnde Richtung derselben kann nur als Willenserweisung gedeutet werden. Denn wir vermögen durchaus keine andere Ursache im Geiste zu entdecken, welche Aufmerksamkeit erzeugt und sie auf Bestimmtes richtet, als eben den Willen. Bewußtsein und Aufmerksamkeit sind in Wahrheit eins und dasselbe,

*) „Die Erfahrung lehrt, daß bisweilen sogar starke Reize nicht empfunden werden, wenn man mit einem andern Gegenstande beschäftigt, in ihn vertieft ist. Unzählige Dinge gehen fortwährend unserer Wahrnehmung verloren, weil wir ihnen keine Aufmerksamkeit schenken.“ Horwicz.

und wenn die letztere als Nebenphänomen hervortritt, so bedeutet dies nichts anderes als den intensiveren Grad der Helligkeit, mit welchem der Geist einen Vorstellungsinhalt beleuchtet, zu welchem ein besonderes Interesse ihn hinzieht, während schlechthin gar kein Bewußtsein ohne irgend einen Grad von Aufmerksamkeit möglich ist." (J. H. Fichte, Psychologie I, S. 391.)

Soll eine sinnliche Wahrnehmung zustande kommen, so sind dazu erforderlich:

a. ein Sinn, durch den die bewußte Seele wahrnimmt;

b. ein sinnlicher Gegenstand, den die bewußte Seele wahrnimmt.

Das Produkt dieser beiden Faktoren ist

c. die sinnliche Wahrnehmung selbst.

a. Die Sinne sind Organe des leiblichen Organismus, durch welche die Seele Eindrücke von der Außenwelt her empfängt. Der Mensch hat fünf Sinne, deren Organe sind: das Auge, das Ohr, der Gaumen, die Nase, die Oberhaut des ganzen Körpers mit den Fingerspitzen. Nach ihren Funktionen heißen diese Sinne: Gesichts-, Gehörs-, Geschmacks-, Geruchs-, Gefühlssinn. Das Gefühl in den Fingerspitzen wird von dem allgemeinen Gefühl der Oberhaut unterschieden und insonderheit Tastsinn genannt.

Man teilt die Sinne auch ein in: mechanische, chemische und dynamische. Die mechanischen Sinne sind: der Haut- und Tastsinn (beide zusammen heißen der Gefühlssinn), die chemischen sind: Geschmack und Geruch, die dynamischen sind: Gehör und Gesicht. In dieser Aufeinanderfolge liegt zugleich ein Fortschritt von den einfachern zu den zusammengesetztern Sinnesorganen und dementsprechend von den einfachern zu den zusammengesetztern Sinneswahrnehmungen.

Von den sechs Sinnen haben vier nur eine bestimmte Empfindung; denn das Auge sieht nur Licht und die sehr mannigfaltigen Brechungen des Lichts, wie sie sich in den Farben darstellen; das Ohr vernimmt nur Schälle, der Geschmack nur Geschmäcke, der Geruch nur Gerüche. Dagegen werden durch den Haut- und Tastsinn zwei Arten von Empfindungen wahrgenommen, nämlich Druck und Wärme, die jedoch physiologisch auch auf eine Empfindung zurückzuführen sind. (Man spricht von drückender Wärme — drückender Kälte.) Merken wir uns daher das physiologische Gesetz: „Jeder Sinn kann für sich nur eine ganz bestimmte, scharf begrenzte Art von Empfindungen vermitteln." Es ist darum auch unmöglich, daß ein Sinnesorgan ein anderes zu ersetzen vermag; es kann da höchstens eine teilweise Vertretung stattfinden, wie es bei Blinden mit dem Tastsinn der Fall ist.

Die Sinne sind erst dann den Reizen der Außenwelt zugänglich, wenn sie gesund sind. Unversehrtheit des oder der jedem Sinne eigenen Nerven ist die im Organe selbst liegende Bedingung des sinnlichen Empfindens. Mit blöden Augen erkennt man wenig; mit tauben Ohren hört man nichts; ebenso schmeckt und riecht man bei Schnupfen

wenig oder gar nichts. Ist ein Sinnesorgan für seine Funktionen ganz unfähig, so entgeht der Seele das ganze Gebiet der Wahrnehmungen, die durch diesen Sinn sonst vermittelt werden. (Blinde — Taube.)

b. Daß zu einer sinnlichen Wahrnehmung ein sinnlicher Gegenstand nötig, ist selbstverständlich. Es muß aber derselbe den betreffenden Sinn genügend reizen, wenn es zu einer Wahrnehmung desselben kommen soll. Zu ferne oder zu schwach beleuchtete Gegenstände werden von uns entweder gar nicht oder nicht genau bemerkt; zu ferne oder zu schwache Schälle berühren unser Ohr nur unvollkommen oder gar nicht.

c. Sinnliches Wahrnehmen ist bewußtes Innewerden von Reizen, die durch die Sinnesorgane auf die Seele wirken. Wir nehmen durch den Vitalsinn auch unsere eigenen Zustände wahr. Dies mit berücksichtigend, erklären wir sinnliches Wahrnehmen als denjenigen psychischen Akt, nach welchem die Seele sich der Eindrücke äußerer Gegenstände, wie auch ihrer eigenen Zustände bewußt ist.

Bei manchen Wahrnehmungen wirken mehrere Sinne mit. Wir werden in den §§. 15—20 von jedem Sinnesorgan einzeln ausführen, welche Reize durch dasselbe der Seele insonderheit zugeführt werden. In §. 23 kommen wir dann auf das Phänomen der Wahrnehmung noch einmal zurück, um diesen wichtigen psychologischen Begriff weiter zu beleuchten und bei seiner Fortentwicklung zur Anschauung zu zeigen, wie dabei gleichzeitig Reize von verschiedenen Sinnen zusammenwirken.

2. Die besonderen Wahrnehmungen jedes der fünf Sinne.

§. 15. Nach Verschiedenheit der Sinnesorgane teilen sich die sinnlichen Empfindungen in fünf Hauptklassen: in Empfindungen des Gesichtssinnes, des Gehörssinnes u. s. f. Aber jeder Sinn hat wieder eine Menge verschiedenartiger Empfindungen. Denn wenn auch im allgemeinen das Auge nur Licht-, das Ohr nur Schallreize empfindet, so sind doch die Licht- wie die Schallreize an sich gleichwohl sehr mannigfaltig. Hierüber geben die nachfolgenden §§. weitere Belehrungen.

a. Wahrnehmungen durch den Gefühlssinn.

Allgemeine Vorbemerkung. Jeder der fünf Sinne kann anatomisch und physiologisch betrachtet werden. Das Anatomische der Sinnesorgane übergehen wir hier oder berühren es nur kurz; dafür verweisen wir auf Werke, die darüber gründliche Belehrungen geben. H. Correns, Der Mensch. Lehrbuch der Anthropologie — wurde schon früher genannt und empfohlen. Wir nennen hier noch: Dr. Ad. Fick, Lehrbuch der Anatomie und Physiologie. Dr. Ulrici, Leib und Seele, Bd. I.

§. 16. Die Physiologie des Gefühlssinnes unterscheidet: Gemeingefühle (Körper- oder Vital- oder Hautempfindungen) und Tastempfindungen.

a. Gemeingefühle. „Der Reichtum der Körperempfindungen ist außerordentlich groß. Er entspricht der weiten Flächenausbreitung des empfindlichen Nervengewebes und der beständigen Erregung desselben durch die niemals ganz stille stehenden Lebensvorgänge." Vermöge der Vitalempfindung haben wir in jedem Augenblick unsers Daseins nicht allein das Bewußtsein, daß wir leben, sondern auch, wie wir uns befinden. Daher hat man die Vitalempfindung nicht unpassend ein „Barometer unseres Lebensprozesses" oder „das vitale Gewissen" genannt. (Lindner.) Fick unterscheidet: Drucksinn, Temperatursinn, Ortssinn, Gemeingefühl. Der Temperatursinn läßt uns die verschiedenen Grade der Wärme und Kälte empfinden. Der Ortssinn führt uns auf den Tastsinn.

b. Tastempfindungen. Der Tastsinn hat seinen Sitz in den Fingerspitzen, wo sich unzählige Tastwärzchen finden, die das feine Gefühl der Fingerspitzen vermitteln. Das Tasten gehört also der Hand an, diesem „Werkzeug der Werkzeuge", das man auch das menschliche Fühlhorn genannt hat. Man kann jedoch auch mit Zunge, Lippen, Stirn tasten. „Alles Tasten oder Berühren der Gegenstände beruht auf einem Widerstande, den die berührten Dinge der Haut leisten, einem Druck, den sie auf die Oberhaut und auf die unter ihr liegenden Empfindungen der Tastnerven ausüben. Ist dieser Druck stark, so wird der berührte Körper schwer, hart, starr, fest, ist er gering, so wird er leicht, weich, biegsam, locker genannt." (Preyer.) Desgleichen lehrt uns der Tastsinn die Oberflächenbeschaffenheiten der Körper kennen, ob sie glatt, rauh, spitz, stumpf ꝛc. sind. — Noch bemerken wir, daß von den niedern Sinnen der Tastsinn der Erkenntnis der Dinge und also der geistigen Bildung am meisten dient.

b. Wahrnehmungen durch den Geschmackssinn.

§. 17. Der Geschmack hat schon ein besonderes, mehr lokalisiertes und vollkommeneres Organ: die Zunge. Welche Nerven und welche Teile des Mundes zum Schmecken dienen, ob der Gaumen, die ganze Mundhöhle, die untere Zungenfläche mit Geschmacksnervenendigungen versehen sind — darüber sind die Physiologen lange noch nicht einig. Erscheinungen wie die, daß Glaubersalz an der Zungenspitze salzig, an der Zungenwurzel bitter, Alaun an der Zungenspitze sauer, an der Zungenwurzel süß schmeckt — lassen auf verschiedene Reizbarkeit der hier in Betracht kommenden Nerven schließen.

Der Vorgang des Schmeckens ist physiologisch ebenfalls noch in Dunkel gehüllt. Er ist zunächst schon nicht mehr so unmittelbar, wie der des Fühlens. Körper, welche wir schmecken, erleiden im Munde einen chemischen Prozeß, indem sich Stoffe von ihnen ablösen und die Geschmacksnerven reizen. Stoffe, die sich im Speichel nicht lösen, sind auch geschmacklos.

Die Geschmäcke selbst sind sehr mannigfaltig. Im allgemeinen unter-

scheidet man vier Hauptklassen: süße, saure, bittere, salzige. Doch giebt es Geschmäcke, die sich nicht unter eine dieser vier Hauptgattungen bringen lassen, wie die Geschmäcke des Fetten, des Herben, des Klebrigen, des Brennenden.

Manche Geschmäcke benennt man nach den Gegenständen, von denen sie kommen, als: Zitronen-, Obst-, Wein-, Mandelgeschmack.

Zusatz. „In der Zunge finden wir eine Vereinigung der mannigfaltigsten Funktionen, welche an ebenso viele besondere Nerven gebunden sind. Die Zunge empfindet und tastet, besonders deren Wurzel; die Zunge bewegt sich und spricht. Was zum Munde ein- und ausgeht, leibliche und geistige Speise, wird durch die Zunge vermittelt. Die zahlreichen Bewegungsnerven, welche diesem Organ seine große Beweglichkeit leihen, dienen ebenso dazu, um die Aufnahme der Speisen, als um das Sprechen zu erleichtern. Beim Speisen werden die schmeckbaren Stoffe solange durch die Zunge gewendet, bis die Geschmackswahrnehmung infolge der Zerkleinerung der Speisen durch die Zähne und die Vermischung derselben mit dem Speichel eine möglichst umfassende und allseitige geworden ist. Dabei werden die Speisen von der Zunge betastet, ihre Temperatur und Einwirkung auf den leiblichen Organismus empfunden.“ (A. G. Lindner.)

c. Wahrnehmungen durch den Geruchssinn.

§. 18. Wie der Geschmack, so ist auch der Geruch insofern lokalisiert, als er ein bestimmtes Organ hat: die Nase, deren Höhle durch eine Riechschleimhaut mit vielen fein zerteilten Geruchsnerven ausgekleidet ist.

Der Vorgang des Riechens beruht ebenfalls auf einem chemischen Prozeß. Es lösen sich nämlich von den Gegenständen, die Gerüche von sich geben, sehr feine gashaltige Teilchen ab, die sich der Luft mitteilen, durch die Luft in die Nase gelangen, hier die Geruchsnerven der Riechschleimhaut reizen und so die Empfindungen erregen, die wir Riechen nennen. Nur Gasförmiges hat Geruch. Das, was die Geruchsnerven reizt, ist so fein, daß es unwägbar und unerkennbar ist.

Auch die Gerüche sind mannigfaltig. Man denke nur an die Tausende von Blumenarten und deren verschiedene Gerüche. Die Hauptarten von Gerüchen sind: süß, sauer, bitter, faul. Auch hier sind manche Namen der Gerüche von den Gegenständen hergenommen, denen sie eigen sind, z. B. Veilchen-, Zitronen-, Apfel-, Kaffee-, Moschusgeruch &c.

Geruch und Geschmack sind, wie ihren Organen nach räumlich nahe, so auch ihren Empfindungen nach verwandt; doch ist der Geruch in Bezug auf feines Unterscheiden dem Geschmack weit überlegen, der nur Flüssiges empfindet, nicht aber Gasartiges. Speisegerüche können Vorgeschmack bewirken. Kant nannte deshalb den Geruch einen Vorschmack in die Ferne.

Die Einwirkungen auf die Geruchsnerven können so stark und kräftig sein, daß das ganze Nervensystem gleichsam alteriert wird. Viele Gerüche haben eine narkotische, d. h. betäubende Wirkung, andere

eine belebende und aufregende, weshalb sie bei Ohnmachten und beim Scheintode als Erregungsmittel angewendet werden.

Übrigens ist der Anteil des Geruchs- wie der des Geschmackssinnes an der Förderung unserer theoretischen Erkenntnis der Dinge und unserer geistigen Entwicklung gering. Deshalb würde unsere Weltanschauung an Deutlichkeit und Kolorit nur wenig verlieren, wenn die Gerüche und Geschmäcke aus derselben entfielen. „Weil beide Sinne mehr der Ökonomie des tierischen Lebens, als der Erkenntnis der Außenwelt dienen, darf es uns nicht wundern, gerade diese Sinne in der Tierwelt in teilweise schärferer, wenn auch einseitiger Entwicklung zu finden, als bei den Menschen." (Lindner.) Ganz anders ist das bei den nun folgenden dynamischen Sinnen.

d. Wahrnehmungen durch den Sinn des Gehörs.

§. 19. Es folgen nun die höheren oder vollkommeneren — die sogenannten intellektuellen Sinne: Gehör und Gesicht. Das Auge schaut, was im Raum ist, das Ohr vernimmt Schallschwingungen, die zeitlich geschehen. Die Wahrnehmungen des Gesichts- und des Gehörsinnes verhalten sich darum im allgemeinen wie Raum und Zeit. Jeder Sinn hat Grenzen und Grade der Reizbarkeit; am weitesten und ausgeprägtesten findet dies beides bei den höheren Sinnen statt. Es giebt für das Gehör eine minimale und eine maximale Tonhöhe und Tonstärke, mit vielen scharf unterscheidbaren Zwischenstufen, ebenso für das Gesicht eine minimale und maximale Lichtstärke, mit gleich mannigfaltigen Abstufungen.

Was nun das Gehör insonderheit betrifft, so unterscheidet man im allgemeinen zweierlei Hörbares: Geräusch und Ton. Geräusch ist ein Gemisch von Schallempfindungen; Töne dagegen entstehen durch gleichmäßige Schwingungen. An den Tönen unterscheidet man: Höhe und Tiefe, Stärke und Schwäche, ferner auch Klangfarbe, die wieder sehr verschieden ist. Die Akustik weist nach, wie hohe und tiefe, starke und schwache Töne entstehen, und worin die Klangfarbe ihren Grund habe. Das alles ist physikalisch und physiologisch hochinteressant. Wie wunderbar, daß das menschliche Ohr Töne vom tiefsten, mit seinen 32 Schwingungen in der Sekunde, bis hinauf zum höchsten, mit seinen 16 384 Schwingungen in der Sekunde, zu vernehmen imstande ist! Wie wunderbar auch die Klangfarbe der Töne, die Nerventastatur des Ohrs, die für jeden der vielen Töne einen besonderen Nerv hat! Über diese Wunder des Gehörs findet man Ausführliches in dem Epoche machenden Werk von H. Helmholtz: „Die Lehre von den Tonempfindungen." Hier nur noch dies.

„Die Menge des Hörbaren, das sich unserer Wahrnehmung darbietet, ist sehr groß. Alle Veränderung, alle Bewegung, alles Leben in der Natur ist an die Lauterregung geknüpft, welche ein fortdauerndes Bild des mannigfaltigen Geschehens vor unserer Seele entrollt. Schweig-

sam ist nur der Tod; die lebensvolle Natur schallt. Das Flöten der Nachtigall, der Jubel der Lerche, das Sausen des Windes, das Summen der Käferwelt, das Rollen des Donners, das Rauschen des Stromes, das Plätschern des Regens sind ebenso viele Zeichen des ewig pulsierenden Naturlebens. Ja vielleicht ist selbst die lautlose Stille der Nacht nichts anderes als ein leiseres, gleichförmigeres Tönen, wie denn die Alten von einer Musik des Weltalls geträumt haben, welcher wir uns deshalb nicht bewußt werden, weil sie stets unverändert forttönt und in unser Bewußtsein nur Unterschiede der Wahrnehmung fallen. Aber nicht bloß das äußere, sondern auch das innere Geschehen wird uns mittelst des Gehörs offenbar. Denn der Gehörsinn ist auch ein Sinn für Mitteilung — für Sprache und Musik." Daher nennt man auch das Ohr die Pforte, durch welche der Geist beim Geiste einzieht. „Durch das Sehen tritt der Mensch in die Welt, durch das Hören tritt die Welt in den Menschen." (Oken.)

e. Wahrnehmungen durch den Sinn des Gesichts.

§. 20. Das Gesicht ist der zweite intellektuelle Sinn. Er hat zum Organ das Auge, das in seinem Bau gleichfalls wunderbar kunstvoll ist.

Durch den Gesichtssinn nehmen wir an den Dingen wahr: die verschiedenartigen Farben, als: weiß, schwarz, braun, rot, orange, gelb, grün, blau, violett; die verschiedenartigen Formen und Gestalten — regelmäßige und unregelmäßige, die verschiedenartigen Richtungen der Linien und Körper im Raume u. s. w.

Auch schon das Kind weiß, daß Blut rot, Gras grün aussieht; daß aber rot bei 433, grün bei 567 Billionen Äther-Schwingungen in der Sekunde entsteht, das ist kein Gegenstand der Erfahrung und des Bewußtseins, sondern Resultat physikalischer Forschungen und Berechnungen. Lassen wir hier nur einiges aus der neuesten Optik folgen.

Das Ohr vernimmt Schälle, das Auge wird gereizt durch Lichteindrücke. Der Schall beruht auf Schwingungen der Luft; das Licht auf Schwingungen des (freilich hypothetischen) Äthers. Von der Geschwindigkeit der Luftschwingungen hängt die Tonhöhe, von der Geschwindigkeit der Ätherschwingungen die Tonfarbe ab. Es giebt daher, wie eine Tonskala, so auch eine Farbenskala. Doch hat letztere nicht den Umfang der erstern. Der unterste Farbenton ist das Rot mit 433 Billionen Schwingungen in der Sekunde; der höchste Farbenton ist Violett mit 753 Billionen Schwingungen in der Sekunde.

Hierzu aus der oft citierten Schrift von Preyer noch folgendes. „Untersucht man, in wie viel einfache Farben das weiße Licht sich zerlegen läßt, so findet man nur sieben: braun, rot, orange, gelb, grün, blau, violett. Man mag irgend eine von diesen Farben noch so oft durch Prismen weiter analysieren, sie bleiben unverändert, braun, bleibt braun, grün bleibt grün u. s. w. Alle andern Farben aber der

ganzen Natur und Kunst, alle ohne Ausnahme, geben bei der Zerlegung zwei oder mehrere von diesen sieben, aus welchen sie zusammengesetzt sind, oder eine Farbe, welche den Eindruck eines Gemisches macht, wie Grünblau, Gelbgrün. Ermittelt man nun weiter, durch wie viel Schwingungen jede der sieben Hauptfarben in vollkommener Reinheit zustande kommt, so ergiebt sich für die angegebene Reihenfolge, daß diese Schwingungszahlen untereinander in genau denselben Verhältnissen stehen, wie die Schwingungszahlen der sieben ganzen Töne der C-dur Tonleiter." U. s. w.

Welche Wunder Gottes thun sich hier unsern Blicken auf! Man denke sich den kurzen Zeitabschnitt einer Sekunde in 753 Billionen Teile geteilt. Wie undenkbar kurz ist da die einzelne Schwingung der Violett-Farbe! So kurz diese Vibrationen sind: so zart und fein sind die Reize, die sie auf den betreffenden Nerv in der Sehnerven-Tastatur ausüben.

In hohem Grade wunderbar ist schon der anatomische Bau der Sinnesorgane, insbesondere der der höheren — des Ohres und Auges. Noch viel wunderbarer sind die physiologischen Funktionen derselben. Die Physiologen haben die größten Anstrengungen gemacht, das Zustandekommen dieser Empfindungen zu erklären. Mit welchem Erfolg? Die berühmtesten gestehen ein, daß schon die sinnlichen Empfindungen als solche physiologisch bis jetzt völlig unerklärbar geblieben. Am allerrätselhaftesten ist nun aber der Zusammenhang zwischen Physiologie und Psychologie. „Wie Gefühle und Vorstellungen entstehen und was diese sind, wissen wir gar nicht" — bekennt der große Physiolog A. Wachsmut; — „sie drängen sich jedoch unserer Selbstbeobachtung unzweifelhaft auf." „Nicht durch die Gesichts- und Gehörs-, die Tast- und Muskelempfindungen, sondern nur durch eine sie unterscheidende, vergleichende, beurteilende Thätigkeit der Seele gewinnen wir unsere Anschauungen von der Ausdehnung, Richtung, Lage und Entfernung, wie von der Bewegung der Dinge und deren Geschwindigkeit, unsere Raum- und Orts-, wie unsere Zeitvorstellungen." (Ulrici.)

Einiges über die ersten Regungen des kindlichen Seelenlebens, die man gewöhnlich noch nicht zu den eigentlich bewußten Seelenakten rechnet.

§. 21. Wahrnehmungen sind also Akte des Bewußtseins. Der Säugling hat noch kein Bewußtsein; aber er hat eine lebendige Seele. Welches sind nun da wohl die allerersten seelischen Regungen? Darüber giebt die Beobachtung an Neugebornen einige Aufschlüsse.

Warum verhängt man die Fenster des Raumes, in dem sich die Wiege des neugebornen Kindes befindet, mit dunklen Tüchern? Man

weiß, daß zu helles Licht den sehr zarten Augen des Säuglings schadet. Man hat weiter beobachtet, daß der Säugling selbst bei etwas zu hellem Licht die Äuglein unwillkürlich schließt, woraus folgt, daß er den Lichtreiz empfindet. Diese Empfindung hat zwei Faktoren, deren Produkt sie ist: Lichtreiz von außen und Reizempfänglichkeit des Sinnesorgans — in diesem Falle des Auges. Die Empfindung selbst ist, wie gesagt, das Produkt von beiden. Ähnlich ist es bei den Gehörs-, bei den Gefühlsempfindungen u. s. w.

Weitere Beobachtung läßt wahrnehmen, daß der Säugling schon nach etlichen Wochen ein hin und her getragenes Licht mit seinen Äuglein gleichsam verfolgt. Wenn das die ersten Male geschieht, zeigt sich schon Aufmerksamkeit. In diesem Aufmerken fixiert die Seele schon einen einzelnen Gegenstand. Damit beginnt aber bereits das Unterscheiden, mit dem alles Denken uranfänglich anhebt.*) Beides nun: das aufmerksame Fixieren, wie das seelische Unterscheiden bildet sich im Kinde stetig weiter aus. Bewußt im eigentlichen Sinne des Wortes sind jene ersten Regungen lange noch nicht; es ist in denselben das Bewußtsein so zu sagen noch gebunden (latent).

Ein neuer wichtiger Fortschritt in der Entwickelung des Seelenlebens hat sich im Kinde vollzogen, wenn es Mutter und Vater zu erkennen beginnt. Was ist denn das Wiedererkennen im spätern Leben? Ich lerne durch Umgang eine Person kennen. Diese kommt mir auf lange aus den Augen. Nach Jahren begegnet sie mir und — ich erkenne sie sofort. Wie geht das zu? Ich trage von früher her von dieser Person ein Bild in meiner Seele. Das Bild, das durch den Anblick dieser Person eben wieder in der Seele sich bildet, ist mit jenem Bilde übereinstimmend — beide decken sich; daher das sofortige Wiedererkennen. Wenn andernfalls eine junge Person, mit der wir Umgang gehabt, uns erst nach Jahren wieder zu Gesicht kommt, da stockt das Wiedererkennen. Die zum Manne gereifte Person hat sich so sehr verändert, daß das Bild, welches ich jetzt von ihr empfange, mit jenem Bilde, das ich von ihr von früher her in mir trage, nicht mehr übereinstimmt. Daher in solchem Falle oft die Frage: Bist du es denn? Bist du es wirklich? Von dieser entwickelteren Form des Wiedererkennens kann freilich beim Säugling noch nicht die Rede sein. Wenn er aber beim Anblick der Mutter durch seinen Blick, durch freudige Bewegungen der Hände, durch aufjauchzende Laute sich nach der Mutter hinwendet, was er bei einer ihm fremden Person nicht thun würde, so ist es entschieden ein Beweis dafür, daß sich in seiner Seele ein Bild der Mutter gebildet, das durch den erneuten Anblick sofort und immer wieder wach wird. Die ersten Formen dieses Wiedererkennens

*) Nach A. Kußmaul (Professor der Medizin) steht fest, daß die Kinder erst um die sechste Woche Gegenstände fixieren lernen und erst nach 14—16 Wochen anfangen, Gegenstände von einander zu unterscheiden.

sind gewiß noch sehr unbestimmt; aber sie sind gleichwohl Stufen zu jenem Erkennen, das wir als einen bewußten Akt der Seele bezeichnen. Wie in der Natur der Tag aus der Nacht ganz allmählich geboren wird, so geht es auch im Seelenleben ganz allmählich und unmerklich aus dem Dunkel des Noch-nicht-bewußtseins zum Licht klaren Bewußtseins.

3. Quantitative Verschiedenheit der Sinnesempfindungen.

§. 22. Bei den sinnlichen Wahrnehmungen kommt nicht bloß in Betracht, was in der einzelnen Sinnesempfindung empfunden wird, sondern auch das Wieviel innerhalb der einzelnen Empfindung. Es sind daher die Sinnesempfindungen, wie qualitativ, so auch quantitativ verschieden. Untersucht man, in welche Merkmale sich die einzelnen Wahrnehmungen zerlegen lassen, so findet man, daß einige einfach, andere zusammengesetzt sind. Einfach sind die Empfindungen von kalt und warm, von glatt und hart, von süß und sauer, die Gerüche von Veilchen und Zitronen und viele ähnliche. Hier vermögen wir kaum Merkmale anzugeben. Darum ist uns auch eine Beschreibung derselben kaum möglich. Oder wer vermöchte den Geruch der Pflaumen zu beschreiben, Äpfel- und Zitronengeruch beschreibend zu unterscheiden? In der Seele selbst sind aber alle diese Eindrücke, ungeachtet ihrer Einfachheit, drum klar und bestimmt; denn wir erkennen jeden derartigen neuen Reiz sogleich wieder, auch wenn wir den Gegenstand, von dem der Geruch herrührt, nicht sehen. Man halte uns im Finstern ein Veilchen oder eine Rose vor, und wir wissen sofort, welchen Geruch wir empfinden. Dieses Wiedererkennen ist ein Beweis dafür, daß sich die Seele jener sinnlichen Eindrücke klar bewußt ist. Dasselbe gilt auch von den verschiedenen Geschmäcken. Die sinnlichen Eindrücke dagegen, welche wir durch die intellektuellen Sinne von den Gegenständen empfangen, bilden zusammengesetzte Wahrnehmungen — sind kollektivisch. Man denke sich nur die sinnliche Wahrnehmung eines Baumes oder Hauses: wie viel Einzelmerkmale schließen diese in sich! Auch an den Tönen unterscheiden wir ein Mehrfaches: Höhe und Tiefe, Stärke und Schwäche, dazu auch Klangfarbe. Höhe und Tiefe der Töne sind außerdem korrelate Vorstellungen. Nennt man den Ton $\bar{c}$ hoch, so denkt man sich zugleich einen andern, der im Verhältnis zu ihm tiefer liegt. Bezeichnet man einen Ton als stark, so denkt man ebenfalls an einen andern, der im Verhältnis zu ihm schwach ist. U. s. w.

4. Wahrnehmung und Anschauung.

§. 23. Es ist merkwürdig, wie wenig genau oft unsere Wahrnehmungen sind, so daß vieles mit sehenden Augen nicht gesehen, mit hörenden Ohren nicht gehört wird. Ein Mietsbewohner war jahrelang in seinem Hause aus- und eingegangen. Befragt, wie viel Fenster der Giebel seines Wohnhauses im zweiten Stock habe, wußte er

keine Antwort zu geben. Er hatte es oft gesehen und doch nicht gesehen. Dinter fragte einst einen Boten, der viele Jahre tagtäglich einen Wald hin und her passiert hatte, ob derselbe Nadelholz oder Laubholz habe. Der Bote wußte es nicht; denn darauf hatte er nie geachtet. Wenn mancher sofort sagen sollte, wie viel Knöpfe an seiner Weste sind, die er täglich auf- und zuknöpft, er würde uns die richtige Antwort wahrscheinlich schuldig bleiben. Er hat eben nie auf die Zahl dieser Knöpfe geachtet, obwohl er täglich mit ihnen hantiert. Sag' mir augenblicklich, wie viel Stufen unser Haus vom Parterre bis auf den Korridor des zweiten Stocks hat! Warum weißt du's denn nicht? — Denken wir uns, es sähe jemand das erste Mal ein Schloß oder ein Denkmal. Käme er tags darauf in die Nähe jenes Schlosses, so würde er es sogleich wiedererkennen. Folglich ist vom ersten Anblick her ein Bild in der Seele zurückgeblieben, mit dem das neue Bild des neuen Anblicks übereinstimmt. Würde man ihm abstreiten wollen, daß er jenes Schloß je gesehen, so würde er aus seinem Bewußtsein heraus mit Entschiedenheit antworten, daß er es allerdings gesehen habe. Man fordere aber nun einmal, daß er daheim eine Beschreibung von dem gesehenen Schlosse fertige; würde er das imstande sein? Jetzt erst wird er merken, wie wenig er von dem Schlosse wirklich gesehen. Er hat vorerst kaum mehr als einen Gesamteindruck mit etlichen unbestimmten Einzelmerkmalen davongetragen. Herbart unterscheidet „rohe" und „reife" Anschauungen. Die „rohen" sind noch unentwickelt, unausgebildet, unbestimmt, wie der eben beschriebene erste Anblick eines Schlosses. Um von diesem Schlosse eine Beschreibung fertigen zu können, muß die erste Anschauung „reifer", d. i. ausgebildeter, klarer werden; der Betreffende würde sich daher von neuem zum Schlosse begeben, würde das Gebäude nun in ganz anderer Weise betrachten; denn er würde es mit seinen Augen umkreisen, um vorerst ein richtiges Gesamtbild zu gewinnen; sodann würde er sein Augenmerk, d. i. seine Aufmerksamkeit auf die einzelnen Teile richten, würde diese zählen, messen, untereinander vergleichen, und je länger er dieses eingehende Betrachten fortsetzte, desto mehr würde er an dem Schlosse entdecken. Erst nachdem er diese geistige Arbeit lange fortgesetzt, würde er ein völlig klares und deutliches Bild von diesem Gebäude gewinnen, ein genaues Bild davon in seine Seele aufnehmen, so daß er nunmehr auch eine Beschreibung, wohl gar eine Zeichnung aus sich heraus, also aus bloßer Erinnerung liefern könnte. Jetzt ist nun jene erste flüchtige Wahrnehmung zu einer klaren und deutlichen geworden. Solche klare und deutliche Vorstellungsbilder von den Gegenständen der Natur und Kunst nennen wir aber Anschauungen. Dieser Name schon deutet an, daß eine Anschauung nicht durch flüchtiges Sehen, sondern durch ein auf einen bestimmten Gegenstand absichtlich und auf alle Teile desselben gerichtetes Schauen gewonnen wird. Dies Beispiel hat uns ganz deutlich erkennen

lassen, wie beim Gewinnen einer Anschauung der Sinn des Auges nur als Organ des Geistes dient; denn hier thut nun, damit eine „reife“ Anschauung zustande komme, der Geist alles. Solch Anschauen ist Denken; denn wenn man dabei im Geiste zählt, mißt, vergleicht, das Ganze in Teile zerlegt und diese wieder nach ihren Beziehungen und Verhältnissen zum Ganzen betrachtet, so sind das alles (elementare) Denkakte. Sinn und Geist wirken hier stetig zusammen. So wird uns immer klarer der Sinn des Herbartschen Wortes: „Man muß den Sinn bei dem Geiste fassen.“ Das schärfste Auge und Ohr hilft nichts, wenn nicht der Geist durch Auge und Ohr wirkt. Darum müssen wir bei unsern Kindern den Geist wecken; denn erst durch den Geist lernen sie sehen, hören, riechen, schmecken, fühlen. Man behauptet zuweilen, daß die Sinne uns täuschen. Die gesunden Sinne täuschen nicht, sie können nicht irren, „aber nicht darum, weil sie jederzeit richtig urteilten, sondern — weil sie gar nicht urteilen“. So sagt auch Dr. Klotz in seiner „Philosophischen Propädeutik“: „Sinnentäuschungen kann es nicht geben; denn die Empfindungen vollziehen sich unbewußt und ohne Denken; vielmehr ist das, was wir so nennen, falsche Auffassung durch das Denken.“ Schärfung der Sinne ist immer mit Denken verbunden. Kommen also Täuschungen vor, so liegen sie im **Geiste**; denn der wirkt durch die Sinne. Wie der Geist schauet, so schauet das Auge; wenn der Geist hört, dann erst hört man das Hörbare. Wenn wir also unsern Kindern zurufen: „Sieh' dir doch den Gegenstand genauer an!“ oder: „Dieser Ton klingt ja ganz anders — höre doch nur!“ so sind das Weckrufe an ihren Geist.

Wie bei dem Gesicht, so sind auch bei dem Gehör die Wahrnehmungen zuerst meist unbestimmt, undeutlich; durch wiederholtes und geschärftes Hören werden sie bestimmter und deutlicher. Klare und deutliche Gehörswahrnehmungen nennt man ebenfalls Anschauungen. Die Entwicklung einer unbestimmten Gehörswahrnehmung zu einer bestimmten nimmt denselben Gang, wie es bei den Gesichtswahrnehmungen beschrieben worden. Gesetzt, ein Kind hörte das erste Mal das Lied: Goldne Abendsonne —. Spielt man ihm die nämliche Melodie tags darauf wieder vor, so erinnert es sich sogleich, dieselbe schon gehört zu haben — es erkennt sie wieder. Aber wie viel fehlt noch an der völligen Erfassung! Um diese zu erzielen, muß man das anfänglich flüchtige Hören zum intensiven Aufmerken steigern. Man erleichtert dem Kinde die Auffassung, indem man die ganze Melodie in kleinere Sätzchen zerlegt, diese einzeln übt, bis endlich das ganze Lied völlig bewußtes geistiges Eigentum des Kindes geworden. Zuletzt schaut das Kind die Melodie gleichsam im Geiste, auch wenn es sie nicht singt. Das Tonstück ist zur innern Anschauung geworden. Der theoretische Musiker denkt sich bei diesem Liede noch viel mehr, als das Kind. Er achtet auf die Wahl der Tonart, auf das Rhythmische und die Rhythmen des

Gesanges, auf Übereinstimmung des Textes mit den Tönen in betreff des lyrischen Ausdrucks. Solcherweise schaut er in seinem Geiste noch viel mehr vom Geiste dieses Liedes, als ein gewöhnlicher Hörer.

Welche hohe Bedeutung es für die geistige Bildung des Kindes habe, wenn man seine Wahrnehmungen zur Klarheit der Anschauungen erhebt, das werden wir später genauer kennen lernen. (Siehe das Kapitel vom Anschauungsunterricht. §. 138 ff.)

5. Das Vorstellen.

§. 24. Das Vorstellen ist ein höherer geistiger Akt als das Wahrnehmen und die Anschauung. Gesetzt, der Lehrer habe in der Naturgeschichte den Strauß besprochen. Etliche Tage darauf wiederholt er das Naturgeschichtliche dieses Vogels und zwar ohne Bild. In der Zwischenzeit haben die Kinder anderen Unterricht und viele andere Gedanken gehabt, durch die sie nicht entfernt an den Strauß erinnert wurden. Heute fragt er: Wie hieß der seltsame Vogel, den wir neulich beschrieben? Sofort erwacht in der Seele des Kindes das Bild vom Strauß. Was weißt du von der Größe, von den Flügeln, von den Füßen, von den Federn, vom Halse, vom Schnabel dieses Vogels? Auf alle diese Fragen antwortet das Kind aus sich heraus. Alle diese Vorstellungen lagen in der Seele des Kindes zuvor im Zustande des Unbewußtseins; durch die Fragen des Lehrers werden sie gleichsam wach, treten hervor in das Feld des Bewußtseins und zwar fast so lebhaft, wie es zuvor im Bilde vor die Augen gestellt worden.

Alle nur mit einiger Klarheit gemachten Wahrnehmungen und Anschauungen verbleiben in der Seele, treten da in den Zustand des Unbewußtseins, sobald der Gegenstand der Wahrnehmung oder Anschauung entfernt ist, werden dann aber später bei entsprechender Veranlassung wieder bewußt, und das mit solcher Frische, als sehe man den Gegenstand von neuem. Die Seele ist gleichsam ein lebendiger Spiegel, von einem solchen jedoch durch ein wesentliches Moment unterschieden. Der Wandspiegel giebt unser Bild auch; haben wir uns aber entfernt, so ist auch das Bild in ihm weg. Bei der Seele ist das ganz anders, sie behält die empfangenen Bilder. Dafür ist Beweis ihr Vermögen, frühere Wahrnehmungen und Erlebnisse sich wieder vergegenwärtigen oder vorstellen zu können. Es ist klar, daß die sinnlichen Wahrnehmungen ganz in unser Seelensein übergehen und ein dauernder Besitz der Seele werden, und daß die Seele auch die besondere Kraft hat, unbewußt gewordener Wahrnehmungen sich wieder bewußt zu werden.

Eine aus dem Unbewußtsein in das Bewußtsein eingetretene früher gehabte Wahrnehmung nennt man also eine Vorstellung. Das Wort „vorstellen“ im Sinne von „hervorstellen“ deutet sinnig an, daß die Wahrnehmungsbilder in der Seele, sofern sie unbewußt geworden, sich

gleichsam in einem Dunkel befinden; durch den Akt der Vorstellung treten sie hervor ins Licht des Bewußtseins. Auch die Vorstellung ist ein Bild, aber ein rein geistiges. Wir unterscheiden dabei die vorstellende Seele und das Vorgestellte, das zwar von sinnlichen Gegenständen herrühren kann, aber selbst nicht sinnlich, sondern ein geistiges Bild einer früheren sinnlichen Wahrnehmung ist. Mithin schaut die Seele im Akte des Vorstellens ihren eigenen Inhalt. Es wird ihr im Vorstellen das von neuem bewußt, was sie früher mit Bewußtsein in sich aufgenommen. Wenn nun die Seele ihre früheren sinnlichen Wahrnehmungen unvollkommen gemacht hat, so daß sie von den Gegenständen unklare und undeutliche Bilder in sich trägt, so reproduciert sie nun auch die Vorstellungen unklar und undeutlich. Wenn dagegen die Wahrnehmung klar und deutlich war, so sind es nun auch die Vorstellungen. Merken wir: „Nur so, wie wir einen Gegenstand ursprünglich aufgefaßt haben, genau so und nicht anders vermögen wir uns seiner zu erinnern. Alles, was uns ursprünglich entgangen oder unbestimmt und undeutlich geblieben ist, fehlt auch in der Erinnerung, oder erscheint in ihr ganz ebenso unbestimmt oder auch noch unbestimmter."

Der Unterschied von Wahrnehmung und Vorstellung ist nun völlig klar. Die Wahrnehmung ist ein geistiges Bild mit Gegenwart des sinnlichen Gegenstandes; die Vorstellung ist ein geistiges Bild bei Abwesenheit ihres sinnlichen Gegenstandes. Da die Seele im Akte des Vorstellens auch wahrnimmt, nämlich die von früheren Wahrnehmungen herrührenden geistigen Bilder, so kann man das Vorstellen ein Wahrnehmen der Wahrnehmungen, genauer ein Wahrnehmen des Wahrgenommenen oder auch eine reproducierte Wahrnehmung nennen.

Daß der Akt seelischen Vorstellens höherer und geistigerer Art ist, als der des Wahrnehmens, braucht kaum mehr bemerkt zu werden. Beide sind Denkakte. Wenn aber der Gegenstand der Wahrnehmung vor mir steht, daß ich ihn sehen und fühlen kann, dann ist mein Denken an das gebunden, was ich an dem Gegenstande sinnlich wahrnehme. Dagegen ist das Vorstellen vom Erinnern abhängig. „Was uns niemals zum Bewußtsein gekommen, ist der Erinnerung unfähig. Bewußt wird, was in der Form der Vorstellung der Seele eigen geworden."

6. Die Sprache.

§. 25. Die Sinne sind die Pforten, durch welche die Außenwelt mit ihren zahllosen Reizen in unsern Geist einzieht, um hier zu einer geistigen Innenwelt zu werden. Die 1000 × 1000 Vorstellungen und deren Vorstellungsgegenstände sind für immer korrelat; denn jede Vorstellung erinnert an ihr Objekt in der Außenwelt, jedes Objekt der Außenwelt weckt in uns sein Vorstellungsbild.

Bleibt denn nun diese Welt von Vorstellungen in unserer Seele verschlossen? Giebt es kein Mittel, durch welches der Geist seine Vorstellungen offenbaren — andern geistigen Wesen mitteilen kann? Wenn das taubstumme Kind uns sagen will, daß es Brot wünscht, so zeigt es auf Brot und giebt durch Gesten nach seinem Mund zu erkennen, daß es Brot begehre. Das ist allerdings ein Reden ohne Worte. Wie aber, wenn ein Taubstummer über räumlich und zeitlich Fernliegendes zu und mit uns reden wollte? Dazu fehlt ihm das Wort — die Sprache. Diese ist und bleibt das wichtigste Mittel geistiger Mitteilung. Wie nun zwischen den Objekten der Außenwelt und deren seelischen Vorstellungsbildern, so findet auch zwischen Vorstellung und Wort eine innige Verbindung statt; beide associieren sich so eng und innig, daß mit dem Wort der Gegenstand, mit dem Gegenstand das Wort ins Bewußtsein tritt. „Was wir vorstellen," sagt Sigwart in seiner Logik, „ist nur dann unser fester und sicherer Besitz, der im Denken verwertet werden kann, wenn wir das bezeichnende Wort dazu haben. Wir empfinden das Fehlen des Wortes zu einer Vorstellung immer als einen Mangel und als ein Hindernis, das es uns erschwert, sie in ihrer Eigentümlichkeit und Geschiedenheit von andern festzuhalten, sie sicher zu reproducieren und vor Verwechselung zu bewahren." Wie daher der denkende Mensch zu seinen Vorstellungen das rechte Wort sucht, so will er von jedem Wort auch den rechten Sinn wissen. Zuweilen haben wir zwar die rechte Vorstellung von einer Sache, finden aber nicht das rechte Wort; in andern Fällen haben wir zwar das Wort, aber es fehlt uns des Wortes rechte Bedeutung. In diesem zwiefachen Suchen entwickelt sich in und mit der Sprache der Geist. Darum ist (nach Wilhelm von Humboldt) „die Sprache die notwendige Vollendung unseres Denkens". Der Mensch bedarf ihrer nicht bloß zur Darstellung seiner Vorstellungen und Gedanken, sondern auch zur Entwickelung seines Geistes. Diese Entwickelung des Geistes vollzieht sich mit der Sprachentwickelung stetig, aber so, daß erstere der letzteren anfänglich immer vorauseilt. Sie vollzieht sich auch nach bestimmten Gesetzen, nämlich stetig fortschreitend vom Allgemeinen zum Besondern, vom Konkreten zum Abstrakten. Gesetzt, das Kind habe im Garten der Eltern Obstbäume, vor dem Wohnhause eine Linde, an der vorbeigehenden Landstraße Pappeln gesehen. Jede einzelne dieser Baumarten ist ihm ein „Baum". Mit diesem Namen verbindet es eine allgemeine, d. i. eine begriffliche Vorstellung. Auf unsere Fragen antwortet es: Das ist eine Linde — das ist eine Pappel — das ist ein Apfelbaum. Sieht es später eine Eiche, da ruft es wohl erstaunt aus: „Das ist aber ein großer Baum!" Den Begriff Baum wendet es in diesem Falle ganz richtig an. Später sieht es im Walde Nadelhölzer. Es fragt: Sind das auch Bäume? sie haben ja keine Blätter? Man sagt ihm: Siehe, diese spitzen Dinger an den Zweigen sind gestaltet wie die Nähnadeln

deiner Mutter; man nennt Bäume, die solche Nadeln haben, Nadelbäume. Wenn nun das Kind jetzt Tannen und Fichten auch Bäume nennt, so hat sich der Inhalt des Begriffes Baum erweitert; es kennt nun schon verschiedene Arten: Laubbäume — Nadelbäume u. s. w. So gehen die Anschauungen von einzelnen Bäumen beim Kinde je mehr und mehr in die begriffliche Vorstellung „Baum" über.

Es kann auffallen, daß wir nach der Lehre von den Wahrnehmungen und Vorstellungen schon hier einen Paragraphen über die Sprache haben folgen lassen. Die Beobachtung der Entwickelung des kindlichen Denkens und Sprechens lehrt aber, daß die Sprache dem Kinde von der Zeit an Bedürfnis wird, in welcher die früher noch nicht bewußten Eindrücke der Außenwelt sich in ihm zu Wahrnehmungen und Vorstellungen zu gestalten beginnen. Von jenem Zeitpunkte ab gehen Geistes- und Sprachbildung immer Hand in Hand. Der Trieb, alles Sehbare zu sehen, alles Hörbare zu hören, alles Fühlbare zu betasten, ist bei muntern Kindern geradezu unersättlich. Gerade ebenso ist es aber auch mit der Sprache. Das Kind fragt unermüdlich nach den Namen der Dinge, aber es will auch wissen, wer sie verfertigt, wozu sie dienen 2c. Der kindliche Geist strebt stetig vom Unbestimmten zum Bestimmten, von der Sache zum Namen und zum Inhalt des Namens u. s. w. Hat das Kind auch nur erst in einem kleinen Kreise sich aussprechen gelernt, so steht der Mund dann nie mehr still. Hat es nicht Personen, mit denen es sprechen kann, so spricht es mit sich selbst, mit seinen Spielgegenständen. Hierüber sagt Necker de Saussure: „Das Vergnügen, welches das Kind am Sprechen findet, ist unerschöpflich. Wenn es irgend etwas sieht, das ihm gefällt, so wiederholt es mit einer innern Befriedigung, von welcher wir gar keinen Begriff haben, zwanzigmal, daß es dieses Etwas sieht. Es erzählt sich selbst, was ihm auffällt." Wenn das Kind von Erwachsenen Worte hört, so erwachen in seiner Seele unwillkürlich Vorstellungen, und das umsomehr, je mehr sich die Gespräche der Erwachsenen in der Sphäre kindlichen Lebens und Beobachtens bewegen.

7. Das Beharren der Wahrnehmungen und Vorstellungen in der Seele — Specielleres über das Phänomen der Reproduktionen.

(Gedächtnis — Erinnerungskraft.)

A. Allgemeines.

§. 26. Vorstellungen wären nicht möglich, wenn die gehabten Wahrnehmungen in der Seele nicht fortdauerten. Da aber die Seele sich zu jeder Zeit vorstellen kann, was sie früher sinnlich wahrgenommen, so folgt, wie bereits bemerkt, daß die Wahrnehmungen als geistige Gebilde in der Seele beharren. Die Kraft der Seele nun, nach

der sie gehabte Wahrnehmungen und Vorstellungen festzuhalten vermag, heißt Gedächtnis oder Merkkraft.

Die Seele hält aber nicht bloß Vorstellungen fest, sondern auch Begriffe, Urteile, Schlüsse, Vorsätze rc. Demnach ist das Gedächtnis eine allgemeine Fähigkeit der Seele, durch die sie alle psychischen Gebilde, die sich in ihr mit hinreichender Klarheit und Deutlichkeit gebildet haben, festhält.

Wir wissen ferner schon, daß die in der Seele ruhenden unbewußten Vorstellungen zu jeder Zeit bewußt werden können — sie sind erinnerbar. Das Vermögen der Seele, frühere Wahrnehmungen und Vorstellungen aus dem Unbewußtsein ins Bewußtsein zurückrufen oder reproducieren zu können, nennt man (nach der alten Psychologie) Erinnerungskraft.*)

Gedächtnis und Erinnerungskraft sind im Grunde ein und dieselbe Kraft, wie auch der Sprachgebrauch andeutet; denn „jemandes gedenken" und „sich jemandes erinnern" bedeutet ein und dasselbe. Will man hier einen Unterschied machen, so kann man Gedächtnis erklären als die Summe des Gemerkten im Zustande des Unbewußtseins, Erinnerung als das in das Bewußtsein eingetretene Gedächtnis. Die Einheit dieser beiden sogenannten Seelenkräfte folgt auch daraus, daß ein gutes Gedächtnis und eine gute Erinnerungskraft, ein schlechtes Gedächtnis und eine träge Erinnerungskraft sich stets entsprechen. Gedächtnis kommt sprachlich von gedenken, gedenken aber von denken. Folglich sind die Akte der Gedächtnis- und der Erinnerungskraft ebenfalls Denkakte.

B. Besonderes.

a. Vom Gedächtnis.

α. Arten.

§. 27. Die Merkkraft der Seele ist der Intensität nach nicht bei allen Menschen gleich. Manche fassen leicht und schnell, ohne besondere Kraftanstrengung und in kurzer Zeit; sie haben ein leichtes oder schnelles Gedächtnis. Andere dagegen müssen lange lernen und sich dabei sehr anstrengen; diese haben ein langsames Gedächtnis. Manche merken, was sie leicht gelernt haben, auch auf die Dauer, so daß sie sich auf das Gemerkte jederzeit und augenblicklich besinnen — es mit Leichtigkeit reproducieren können; diese haben ein treues oder zuverlässiges Gedächtnis. Andere dagegen vergessen bald wieder, was sie gelernt, oder besinnen sich doch nur schwer und unsicher auf das Gelernte; diese haben ein untreues, unzuverlässiges Gedächtnis.

---

*) Erinnern = machen, daß jemand wieder inne wird. „Sich erinnern" = wieder inne werden. Das Verbum ist nhd. S. Dr. Weigand, Deutsches Wörterbuch. 2. Aufl.

Leichtigkeit und Treue geben zusammen ein gutes Gedächtnis. Dem schlechten Gedächtnis fehlt es an beiden Eigenschaften, es ist langsam und unzuverlässig. Doch kommt es nicht selten vor, daß jemand zwar schwer merkt, dafür aber auf die Dauer; ein anderer leicht, aber nicht auf die Dauer. Es sind also Leichtigkeit und Treue nicht immer beisammen; vielmehr sind manche Gedächtnisse zwar langsam, aber er treu, andere schnell fassend, aber untreu.

Zusatz. Dr. Drbal rechnet in seiner Psychologie zur Vollkommenheit des Gedächtnisses: 1. Leichtigkeit der Auffassung; 2. Treue, sich kund gebend in unveränderter Wiedergabe des Gemerkten; 3. Dauerhaftigkeit, welche das Gemerkte auch noch nach langen Zeiträumen festzuhalten und wiederzugeben vermag; 4. Dienstbarkeit, durch welche das Gemerkte bei jedem gegebenen Anlaß ohne langes Besinnen mit Leichtigkeit reproduciert wird; endlich 5. Umfang, bestehend in der Fähigkeit, viele und mannigfaltige Arten von Vorstellungen in sich aufzunehmen und zu reproducieren. — Wir haben oben die Eigenschaft der Treue und Zuverlässigkeit im weiteren Sinne genommen, in welchem sie die Dauerhaftigkeit und Dienstbarkeit mit einschließt.

Die Erfahrung lehrt, daß für verschiedene Klassen von Vorstellungen bei den Menschen sich verschiedene Grade der Beharrungskraft finden. Manche haben eine besondere Fähigkeit, Namen, andere Zahlen, Farben, Töne ꝛc. leicht und auf die Dauer zu merken. Man unterscheidet daher: Wort-, Zahlen-, Farben-, Tongedächtnis. Wer fremde Sprachen erlernen will, muß ein gutes Wortgedächtnis haben. Mit diesem verwandt ist das Namengedächtnis, wie es Geographen und Historiker von Fach besitzen müssen. Dem Wort- und Namengedächtnis steht das Sachgedächtnis gegenüber. Dieses faßt die Gedanken einer Rede oder einer gelesenen Schrift mit Leichtigkeit auf und behält sie. „Sache" hat hier den Sinn, wie in der Redensart: Die Worte weiß ich nicht mehr, die Sache aber war diese. Tongedächtnis muß der Musiker, Zahlengedächtnis der Rechner haben ꝛc.

Die eben bemerkte Einteilung der Gedächtnisse nach dem Inhalt des Gemerkten hat allerdings keinen oder nur einen sehr geringen Wert. Sie wäre auch unerschöpflich; denn gewissermaßen hat ja jeder Künstler, jeder Handwerker ꝛc. ein besonderes Gedächtnis. So würde es dem Gelehrten kein Interesse gewähren, die verschiedenen Handwerkszeuge einer Schlosserei zu merken. Wer wird nun einem Schlosser, weil er jene Werkzeuge alle genau kennt, ein Schlosserhandwerkszeuggedächtnis zuschreiben! In einem andern Fall könnte man mit gleichem Rechte ein Schmetterlings- oder Käfergedächtnis unterscheiden. Nirgends läßt sich besser zeigen als hier, wie die Vorstellungen der alten Psychologie von fachmäßig in der Seele vorhandenen Seelenvermögen völlig haltlos sind. Da wir im Gedächtnis alle Wahrnehmungen, Vorstellungen, Begriffe, Urteile, Schlüsse, Gefühle, Begehrungen und Wollungen festhalten, so müßte man folgerichtig unterscheiden ein Gedächtnis für Wahrnehmungen, für Vorstellungen und so fort bis für die Wollungen. Es ist klar, daß das Gedächtnis allen seelischen Akten

zugehört, daß mithin die Seele selbst es ist, die alle ihre Bildungen festhält, daß folglich das Gedächtnis nichts anderes ist, als die Energie der Seele, ihren Besitz zu bewahren.

β. Gedächtniskunst.

Vorbemerkung. Es giebt wohl niemanden, der sich nicht ein gutes Gedächtnis wünschte. Manchem scheint ein solches allerdings von der Natur versagt zu sein; bei andern dagegen ist es nur deswegen unvollkommen geblieben, weil sie es nicht in rechter Weise geübt und gekräftigt haben. Auf Gedächtnisübungen und wie sie zu betreiben kommen wir in unserer Schulkunde später zurück. Was wir hier noch folgen lassen, geschieht im Interesse der Psychologie.

§. 28. Man unterscheidet eine dreifache Weise, dem Gedächtnis Stoffe fest einzuprägen: ein mechanisches, judiciöses und ingeniöses Verfahren. Hiernach spricht man von einem mechanischen, judiciösen und ingeniösen Gedächtnis. Das mechanische Memorieren besteht darin, daß man die Worte des zu lernenden Gedächtnisstückes so lange wiederholt, bis man sie gemerkt hat. Der Sinn der zu lernenden Worte wird unbeachtet gelassen. Das ist anders bei dem verständigen oder judiciösen Memorieren, wobei zugleich der Sinn des zu Merkenden bedacht wird. Die Erfahrung lehrt, daß Verstandenes immer leichter behalten wird, als Nichtverstandenes. „Das Gedächtnis wird, wie schon seine etymologische Beziehung zu „denken“ andeutet, durch das klare Verständnis des zu Behaltenden unterstützt, insofern dieses aus Teilvorstellungen besteht, die einen innern Zusammenhang haben. (So behalten wir verhältnismäßig leicht mathematische Beweise, gut disponierte Reden 2c.)“ Daß man im Jugendunterrichte gleichwohl manche Stoffe vorerst dem Gedächtnis übergiebt, um sie erst später auch dem Verstande klar zu machen — davon mehr in der Unterrichtslehre. — Das ingeniöse Memorieren sucht das Gedächtnis auf künstliche Weise zu unterstützen, durch Vergleichungen einer Sache mit oft ganz Heterogenem — Zeitliches mit Räumlichem 2c. Auch spielt dabei der Witz eine Rolle. Volkmann (Psych. 238) nennt es einen guten Fund, daß in den Ziffern des Todesjahres Karls des Großen (**814**) eine gewisse Ähnlichkeit mit der Sanduhr, dem Speere und dem Pfluge entdeckt wurde, und daß diese Symbole eine weitere Beziehung haben, deren Deutung diese ist: 814 starb ein Mann, der groß im Krieg und Frieden war. Um die Namen der fünf Linien des Notensystems zu behalten, soll sich der Schüler die Worte merken: **Es geht hurtig durch Fleiß.** Um die Namen der Flüsse, welche vom Fichtelgebirge kommen, zu behalten, soll man sich das Wort mens merken; durch Hilfe dieses Wortes erinnere man sich leicht an die Flüsse: **M**ain, **E**ger, **N**aab und **S**aale. U. s. w.

Die Kunst nun, dem Gedächtnis durch numerische Wörter oder phonische Analogieen zu Hilfe zu kommen, nennt man Gedächtniskunst, Mnemonik, Mnemotechnik. Wir fühlen auch bei gegenwärtiger Auflage der Schulkunde keinen Trieb, auf die Gedächtniskunst wei-

ter einzugehen, obwohl wir nicht in Abrede stellen wollen, daß diese Kunst manches enthält, was von der pädagogischen Praxis beachtet zu werden verdient. Es heißt auch hier: „Prüfet alles und das Gute behaltet". Wer sich mit der Gedächtniskunst näher bekannt machen will, der studiere: Dr. Karl Otto (Reventlow): Praktisches Lehrbuch der Mnemotechnik. 2. Aufl. 1847. Dr. Kothe, Lehrbuch der Mnemotechnik. 2. Ausg. 1852. Siehe auch: Dr. Schmid, Encyclopädie des Erziehungs- u. Unterrichtswesens. Bd. IV. S. 826 ff.

Zusatz. Kant nannte das ingeniöse Gedächtnis ungereimt. Auch Rosenkranz spricht ihm allen Wert ab. „Die wahre Kunst, ein gutes Gedächtnis zu erlangen, besteht darin, der Natur des Gedächtnisses zu folgen, das von der Aufmerksamkeit, von dem richtigen Verständnis der Sache, von dem Interesse an derselben, von dem Fleiße der Wiederholung und dem ernstlichen Willen, etwas zu behalten, abhängt. Das sind die wahren Mittel, alles andere ist Charlatanerie. Die Mnemonik liebt es, Worte durch Zahlen, Zahlen durch Buchstaben und Worte auszudrücken und allerhand witzige Beziehungen zwischen Zahl und Wort aufzusuchen, in welchem Streben sie freilich oft höchst abgeschmackt wird. Die Mnemoniker und Schnellrechner bringen Schulen, bei denen sie Vorstellungen geben, auf acht Tage in große Aufregung. Einzelne Jungen sind höchlich erstaunt, was sie plötzlich leisten. Ist das Meteor verschwunden, so ist noch acht Tage später gar keine Rede mehr von der mnemonischen Methode, sei es nun die eines Reventlow, Hamberger, Lichtenstein oder sonst eines Gedächtniskünstlers. Die Jungen merken, welche Last sie sich mit den sogenannten Medien aufbürden würden und lernen daher Namen in der Geschichte und Geographie, Zahlen und Vokabeln direkt wie sonst, kraft des freien Willens, kraft des einfachen Aufmerkens." Doch wie gesagt, ganz zu verwerfen ist die Gedächtniskunst nicht. Selbst der gemeine Mann bedient sich ihrer für manche Stoffe. Zum Merken der Sonntage der Passionszeit hat er den Satz: **In Richters Ofen Liegen Iunge Palmen** = Invocavit — Reminiscere — Oculi — Laetare — Iudica — Palmarum. Siehe noch Schmid, Encycl. d. Erz.- u. Unterrichtswesens. Bd. IV. 826 ff.

γ. Wert des Gedächtnisses.

§. 29. Welche hohe Wichtigkeit ein gutes Gedächtnis für jeden Menschen, insbesondere aber für Gelehrte habe, bedarf keines Erweises. Ohne dasselbe wäre gar keine geistige Bildung möglich. Denn behielte die Seele keine Wahrnehmungsbilder, so wären ihr auch keine Vorstellungen möglich; behielte sie keine Vorstellungen, so könnte sie keine Begriffe, keine Urteile, keine Schlüsse bilden. Ohne Gedächtnis fiele jeder Seeleneindruck sofort einer ewigen Vergessenheit anheim. Die Alten hatten den Spruch: „Wir wissen nur so viel, als wir mit dem Gedächtnis festhalten." (Tantum scimus, quantum memoria tenemus).

Zusatz. Bis zu welchem Grade ein menschliches Gedächtnis kräftig und mächtig sein kann, beweisen folgende aus der „Geschichte der Seele" von Dr. Gotth. Heinrich von Schubert entlehnte Beispiele.

1) Mithridates, König von Pontus, antwortete den Gesandten aller ihm unterworfenen Völker, deren 25 waren, in ihren Sprachen und Mundarten.
2) Der römische Redner Hortensius merkte sich nicht nur alle Gegenstände bei einer öffentlichen Versteigerung, sondern auch den Kaufpreis eines jeden.
3) Joseph Scaliger, ein Gelehrter des 16. Jahrhunderts, soll 13 Sprachen

verstanden, in 21 Tagen die Gesänge des Homer, in 4 Wochen die Werke aller griechischen Dichter auswendig gelernt haben.

4) Der Florentiner Antonius Magliabechi (spr. Maljabecki) behielt den Inhalt eines einmal gelesenen Buches mit wörtlicher Treue, ja er wußte, auf welcher Seite er das Einzelne gelesen.

5) Johann Wallis (spr. Uäll's), ein englischer Mathematiker, merkte eine 53stellige Zahl und konnte daraus die Quadratwurzel ziehen. (Versuch's, wie weit du es damit bringst!)

b. Von der Erinnerung. Reproduktionsgesetze.

§. 30. In der Seele befinden sich infolge ungezählter Wahrnehmungen und Anschauungen unzählige Vorstellungen, die uns augenblicklich nicht bewußt, die aber erinnerbar sind, d. h. die, wie sie ursprünglich als bewußte Seelenakte Eigentum der Seele wurden, eben darum jederzeit wieder bewußt werden können. Dächte man sich, daß alle in Unbewußtheit in der Seele befindlichen Vorstellungen auf einmal bewußt würden: so müßte dieses bunteste Gemisch und die Unsumme der Vorstellungen uns gänzlich verwirren. Es können uns immer nur einzelne Vorstellungen und Vorstellungsgruppen gleichzeitig bewußt sein. Man spricht daher von einer „Enge des Bewußtseins".

Die Rückkehr der aus der Unbewußtheit ins Bewußtsein hervortretenden Vorstellungen nennt man Reproduktion. Da entsteht nun die wichtige Frage, wie die in der Seele im Zustande des Unbewußtseins ruhenden Vorstellungen erweckt und zu bewußten werden. Als unbewußte Seelengebilde befinden sie sich in einem Zustande der Verdunkelung, der Gebundenheit, der Unfreiheit; wie werden sie da nun zu freien?

Das kann geschehen unmittelbar und mittelbar.

Unmittelbar geschieht es, wenn eine Vorstellung aus eigener Kraft, also unwillkürlich bewußt wird. Da denke ich jetzt an einen Freund in der Ferne, gleich darauf an die Ermordung des Erzbischofs von Paris von seiten der rohen Kommunisten, oder an die Tötung Napoleons IV. durch einen Zulu. Ich finde bei mir keine besondere Ursache, durch welche letztere Vorstellungen erweckt worden wären; sie traten eben unmittelbar ins Bewußtsein ein. Ich frage einen Freund: „Kennst du denn den N. in X.?" Er antwortet: „Ja!" fragt aber sogleich: „Wie kommst du denn jetzt auf den?" Ich antworte ihm: „Ich weiß es selbst nicht; er fiel mir gerade ein." Das war auch eine unmittelbare Reproduktion. — So gedenken wir an jedem Morgen unwillkürlich an die Beschäftigungen unsers Berufes. Wir setzen sie genau da fort, wo wir am Abend vorher aufhörten. Auch hierbei finden unmittelbare Reproduktionen statt.

Mittelbar ist eine Reproduktion, wenn sie durch irgend welche Hilfsvorstellungen zustande kommt. Das führt uns auf die sogenannten Reproduktionsgesetze. Seit Aristoteles unterscheidet man deren

vornehmlich vier: das Gesetz der Ähnlichkeit, des Kontrastes, der Gleichzeitigkeit oder Koexistenz, der Succession.

1. Das Gesetz der Ähnlichkeit lautet: „Ähnliche Vorstellungen reproducieren einander."

Ähnlich sind Gegenstände, wenn sie in Bezug auf Form, Gestalt oder andere Eigenschaften Übereinstimmendes haben. Da begegnet uns auf dem Markt ein Fremder. Er fällt uns auf. Wir fragen uns: „Wem sieht der doch ähnlich?" Wir suchen und finden endlich: „Er ist dem X. frappant ähnlich." — Wer auf dem Meere gewesen, kann beim Anblick eines großen Teiches an den atlantischen Ocean, beim Anblik eines Elbkahnes an ein Segelschiff erinnert werden. — Schwan und Gans sind ähnlich. Darum kann der Anblick der Gans die Vorstellung eines Schwanes, wie umgekehrt der Anblick eines Schwanes die Vorstellung einer Gans erregen. — Wie oft erinnert uns ein Gebäude, eine Landschaft, eine Gartenanlage an ähnliche! — Wir hören eine Melodie und erinnern uns, eine ähnliche früher gehört zu haben. Wir sinnen nach und finden sie endlich. Eine Anekdote, die uns erzählt wird, ein Witzwort, das uns frappiert, eine komische Situation, in die wir geraten ꝛc. erinnert uns an eine ähnliche witzige Äußerung oder seltsame Begebenheit — es fällt uns dabei ähnliches ein. Hierher gehören auch die Metaphern der Sprache. Sage ich: Dieser steht im Lenz des Lebens — so erinnert mich der metaphorische Ausdruck Lenz an die Jugendzeit der betreffenden Person und veranlaßt mich sofort, die Ähnlichkeiten zwischen dem Jugendalter und dem Frühling aufzusuchen, wobei ganz verschiedene Vorstellungsreihen bei mir wach (bewußt) werden. Ähnlich bei den Metaphern: Meine Schatten werden lang. — Er hat gefochten wie ein Löwe. — Das Kamel ist das Schiff der Wüste.

2. Das Gesetz des Kontrastes lautet: „Kontrastierende Vorstellungen reproducieren einander gegenseitig."

Es ist Thatsache, daß eine gegebene Vorstellung oft eine andere ihr gerade entgegengesetzte, widersprechende ins Bewußtsein ruft. Denken wir uns jemanden, der in Berlin einer glänzenden Wachtparade beigewohnt. Derselbe kommt bald darauf in eine kleine Residenz zu demselben militärischen Schauspiel. Beim Anblick dieser bescheidenen Parade ruft er aus: Welch' ein Kontrast*) gegen Berlin! Hieraus erkennt man, wie der Anblick der gegenwärtigen kleinen Parade alle Vorstellungen jenes großartigen Schauspiels in der Seele wach gerufen. Als der Handwerksbursche in der bekannten Erzählung Hebels die stolzen Bauten der Stadt Amsterdam sah, dachte er an das Häuschen seines Vaters, dessen Thür kleiner war, als hier die Fenster. So kann der Anblick einer flachen Gegend an ein großartiges Alpenland erinnern. So kon-

---

*) Kontrast = Gegensatz, Abstich. Wenn ein Reisender die üppigen Felder der goldenen Aue gesehen und kommt nun in die sterilen Gegenden der sandigen Mark, so ruft er aus: Wie stechen doch diese Felder gegen die der goldenen Aue ab!

trastieren auch historische Personen, z. B. Diogenes und Krösus, Herostrat und Columbus, Luther und Philipp Melanchthon. Wenn Lehrer von ihren fleißigsten Schülern sprechen, so führen sie unwillkürlich eine Gegenüberstellung mit den unfleißigsten aus.

3. Das Gesetz der Gleichzeitigkeit oder Koexistenz lautet: „Vorstellungen, welche gleichzeitig im Bewußtsein entstanden, reproducieren einander."

Viele Gegenstände haben wir im Raume immer in ein und derselben Weise beisammen gesehen. So hat jemand mit seinem Vaterhause unzähligemal in Verbindung gesehen: einen Garten hinter dem Hause, Scheune und Ställe neben demselben, eine Straße und einen von Pappeln umpflanzten Teich vor demselben. Wenn er nun das Wort „Vaterhaus" hört, so treten unwillkürlich alle jene Vorstellungen mit einem Male ins Bewußtsein ein. Dasselbe geschieht aber auch, wenn Teilvorstellungen jener Vorstellungsgruppe wach werden. So könnte er an das Vaterhaus erinnert werden durch einen Teich mit einer Pappelumpflanzung, oder durch ein Haus mit Garten, oder durch ein Haus, das eine ähnliche Bauart hat wie das Vaterhaus u. s. w. — Das Kind, der Mann, der Naturforscher — alle denken bei dem Worte „Hirsch" oder „Hirschgeweih" an ein und denselben Gegenstand; aber welche Menge anderer Vorstellungen werden hierbei bei einem Jäger wach! Ähnlich verhält es sich mit allen Vorstellungen, die gleichzeitig in die Seele eintreten. Ein Volkslied aus einer berühmten Oper erregt beim Kenner derselben die Vorstellungen an das ganze großartige Tonstück. Eine einzelne Strophe einer Choralmelodie erinnert sofort an die ganze Melodie; denn in allen diesen Fällen sind die Teile mit ihrem Ganzen gleich ursprünglich zusammen in unser Bewußtsein eingetreten. — Nach demselben Gesetz wirkt in uns das Wort die Vorstellung, eine Vorstellung ihr Wort. Der Gedanke an eine bestimmte Ursache weckt die Vorstellung an ihre Wirkung und umgekehrt. Ja ganz disparate Dinge können von uns im Bewußtsein so verbunden werden, daß die Vorstellung des einen sofort die des andern weckt. Mache ich, indem ich einem Freunde zusage, ihm ein interessantes Buch schicken zu wollen, einen Knoten ins Taschentuch, so erinnert mich daheim dieser Knoten an meine Zusage.

4. Das Gesetz der Succession lautet: „Vorstellungen wecken sich in derselben successiven Reihenfolge, in welcher sie ursprünglich ins Bewußtsein eingetreten sind."

Wir lernen Lieder und Gedichte, die Namen von den Herrschern eines Landes oder Volkes, die Monatsnamen, die alphabetische Reihe der Buchstaben, Zahlenreihen, die Reihenfolge der biblischen Bücher und vieles andere auswendig. Wenn nun der Anfang eines Liedes oder Gedichtes gesagt wird, so recitieren wir unwillkürlich alle Verse. Fängt man in einer Gesellschaft ein bekanntes Volkslied zu singen an, so fallen schon nach den ersten Tönen alle Anwesenden ein, und man singt

nun das ganze Lied. Diese Reihenvorstellungen werden endlich so fest in der Seele, daß man sie oft ganz mechanisch recitiert, wobei es sogar möglich ist, sich in Gedanken mit etwas ganz anderem zu beschäftigen. Daher pflegt es zu geschehen, daß Schüler fest eingelernte Gedichte u. s. w. zuletzt völlig gedankenlos hersagen, wobei sie dann leicht herauskommen. Sie kommen dann meist nicht eher wieder hinein, als bis sie das Ganze oder einen Teil von vorn beginnen.

Bei den Reihenvorstellungen läßt sich sehr deutlich beobachten, wie von einer ganzen Reihe doch immer nur ein Glied die volle Bewußtseinsstärke hat, während sein vorangegangenes schon halb, das zweitvorangegangene ganz oder fast ganz in den Zustand des Unbewußtseins zurückgesunken. In der Zahlenreihe von 1 bis 10 bei der 7 angekommen, wird man sich die 7 lebhaft denken. Man halte nun aber diese Zahl im Bewußtsein energisch fest und versuche daneben auch 5 und 3 mit gleicher Klarheit zu denken. Es wird nicht gelingen. Wir sehen hier wieder, wie sich die Bewußtseinsklarheit der Vorstellungen in stetem Wechsel befindet und ihre verschiedenen Grade hat.

Nun giebt es im Seelenleben auch Vorstellungen, die im Felde des Unbewußtseins so tief liegen, daß uns mit aller Anstrengung die Reproduktion derselben nicht gelingt. Wir wissen es genau, daß wir einen Namen, oder einen sinnigen Ausspruch ꝛc. gewußt haben. Wir quälen uns förmlich ab, sinnen heute und morgen wieder, zumal ein Interesse es uns nötig erscheinen läßt, den gesuchten Namen ꝛc. zu haben. Aber es gelingt uns nicht. Da kommt ein Freund, der uns den Namen nennt. Nun wissen wir nicht nur, daß dieser Name der von uns gesuchte ist, wir wissen auch, daß es derselbe ist, den wir früher gewußt haben. Dieses psychische Phänomen beweist, daß in der Seele sich Vorstellungen befinden, die, wenn wir sie auch viele Jahre nicht mehr gedacht haben, gleichwohl erinnerbar bleiben, die also aus tiefem Unbewußtsein wieder erwachen — ins Bewußtsein wieder hervortreten können. Im Alter treten oft Namen von Personen, Jugenderinnerungen aller Art mit voller Frische ins Bewußtsein hervor, an die der Greis Decennien hindurch nie mehr gedacht hat. Daraus schließt man, daß alle seelischen Gebilde, die sich je mit nötiger Klarheit gebildet, für den Geist unverlierbar sind. Wir schließen hieran noch die Frage: hat es wohl einen Sinn, wenn man von „unbewußtem Bewußtsein" redet?

Wir haben gesehen, wie unbewußte Vorstellungen auf mannigfaltige Weise willkürlich ins Bewußtsein erhoben werden können. Da liegt die Frage nahe, wie bewußte Vorstellungen auf willkürliche Weise ins Dunkel des Unbewußtseins hinabgedrückt werden können.

Für gewöhnlich ist das leicht zu bewirken. Wir dürfen nur an etwas anderes denken, und es verschwinden die eben noch wach gewesenen Vorstellungen sofort. Zuweilen geht das aber so leicht nicht. An dem Tage von Sedan ist in deutschen Schulen und Werkstätten wenig gearbeitet worden. Die hochwogende patriotische Freude über den großen Sieg verdrängte alle Lust zur Tagesarbeit. — Der Gedanke an die Möglichkeit, daß ein erkranktes Familienglied sterben, oder an die Möglichkeit eines Unglücks, das uns um Gut oder Ehre zu bringen droht, kann die Seele so aufregen, daß es uns bei aller Anstrengung nicht gelingt, uns den notwendigen Arbeiten des Berufs ruhig hinzugeben. Immer drängen sich jene Gedanken im Bewußtsein wieder hervor. Die Hoffnung auf eine reiche Erbschaft kann einen Menschen so außer Fassung bringen, daß er für Tage keinen andern Gedanken festhalten kann. Solche Beispiele lehren, daß gewissen Vorstellungen große Kraft innewohnt. Man denke hier an Aussprüche wie: Ich kann diesen Gedanken nicht unterdrücken — seiner nicht Herr — ihn nicht los werden.

Zusatz. Man nennt die Verknüpfungen oder Verbindungen unserer Vorstellungen nach den vier Reproduktionsgesetzen auch Ideenassociation, richtiger wohl Vorstellungsassociation. Durch Vorstellungsverknüpfungen, die oft ganz willkürlich und gesetzlos einzutreten scheinen, kommen wir bei Gesprächen des geselligen Lebens oft vom Hundertsten auf das Tausendste. Da gehen zwei Freunde mit einander; es begegnet ihnen ein Soldat mit einem militärischen Ehrenzeichen; der eine bemerkt, daß dieser Soldat etwa den Krieg von 1866, der andere, daß er auch den deutsch-französischen Krieg mitgemacht haben könne u. s. w. Das führt sie weiter auf Königgrätz, auf Sedan, auf Kaiser Wilhelm, vielleicht auch auf das in England erworbene Kriegsschiff „König Wilhelm“, das weiter auf die feierliche Weihe dieses Schiffes in England und auf den dortigen deutschen Gesandten u. s. w. Zuletzt fragen sie sich wohl, wie sie von dem Soldaten weg nach London oder Brasilien gekommen seien. Oft bedarf es langen Nachsinnens, um den leitenden Faden aufzufinden. Diese Vorstellungsreihen, wie sie oft in sehr bunter Weise nach den Reproduktionsgesetzen geschehen, sind weit verschieden von den Begriffsreihen, welche der Verstand bildet und die darum nach ganz andern und sehr bestimmten logischen Gesetzen erfolgen. Der Unterschied wird uns bei der Lehre vom Verstande klar werden.

Man lese hier noch nach: Ulrici, Bd. II. S. 206 ff. den Abschnitt: „Das Vorstellungsleben der Seele“. Es wird hier die Hypothese Herbarts, nach der die Vorstellungen selbständige Elemente sein sollen, welche, nachdem sie einmal entstanden, unabhängig von der Seele und ihrer Thätigkeit nach eignen Normen und Gesetzen sich vereinigen, verschmelzen, in Reihen sich gliedern, in Komplexe zusammengehen, aber auch sich scheiden, einander gegenübertreten, sich gegenseitig zu verdrängen suchen sollen — nach ihrem wissenschaftlichen Werte beleuchtet.

8. Die Einbildungskraft.

§. 31. Hartung bemerkt in seinen Beiträgen zur Pädagogik: „Unser jetzt so viel gebrauchtes Wort „einbilden“ findet sich in unserer alten Sprache noch gar nicht und ist sehr jungen Ursprungs. Es bleibt bei dem sehr dehnbaren Sinne, den das Wort heut zu Tage hat,

zu bedauern, daß wir das uralte „bilden“, d. h. „Bilder hervorbringen“, für jenes darangeben.“

Die ursprüngliche Bedeutung des Stammwortes bezeichnet in der That das Wesen der Sache am treffendsten. Denn wenn man im Unterricht eine Geschichte erzählt, wie etwa die vom Kampfe Davids mit Goliath, so malt sich die Seele des Kindes jene Scene in Bildern. Wie verschieden auch diese Bilder sich bei den einzelnen Kindern gestalten mögen: bei jedem ist Goliath ein großer, David ein kleiner Mann, ersterer mit gewaltiger Ausrüstung, letzterer mit der einfachen Schleuder u. s. w. Das Kind denkt sich ferner ein Thal und versetzt die beiden Heerlager auf die Höhen diesseits und jenseits des Thals. Ebenso macht sich jedes Kind ein Bild von einer Gegend oder Stadt, die man ihm beschreibt, von einem Ereignis, das man ihm erzählt. Es „bildert“ sich die in Rede stehende Scene. Die Einbildungskraft ist es, „welche den Spielen der Kinder mit Puppen, bleiernen Soldaten ꝛc. den Hauptreiz verleiht, indem sie, an einzelne Vorkommnisse des wirklichen Lebens anknüpfend, sie zu kleinen Geschichten ausspinnt, in ähnlicher Art, wie der Dichter gegebene Thatsachen zum historischen Roman oder Drama ausbildet“. (Ulrici.) Je mehr nun das Kind in seiner geistigen Bildung fortschreitet, desto mehr werden sich diese Seelenbilder der Wirklichkeit und Wahrheit nähern. Kurz, im Innern der Seele arbeitet, ohne daß wir's bemerken, ein Maler. Diese Kraft der Seele, nach der sie derartige Bilder in sich frei darstellt, heißt Einbildungskraft.

Bei Kindern ist die Einbildungskraft — wir müssen nun schon das Wort beibehalten — oft sehr lebhaft und erregt. Erzählt man ihnen seltsame Geschichten, Märchen u. dergl., so dichten sie beim Wiedererzählen gewiß viel hinzu, sie machen aus kleinen Geschichten kleine historische Romane. Besonders malt die Furcht gern Gefahren und gespenstische Erscheinungen aus. Mit der Reife der Verstandesbildung hören dergleichen vage und phantastische Gebilde von selbst auf.

Bemerkung. Es ist hier nur erst von der sinnlichen Einbildung, die allerlei sinnliche Bilder, und diese oft sehr planlos kombiniert, die Rede. (Ganz unwillkürlich und zusammenhanglos im Traumleben.) Auf die sogenannte schaffende Phantasie der Künstler, die sich von idealen Vorstellungen leiten läßt, kommen wir bei der Lehre von der Vernunft.

II. Der Verstand. (Das höhere Denken.)

Einleitung.

§. 32. Wir haben früher drei Hauptstufen der erkennenden Thätigkeit der Seele unterschieden, die wir mit den drei psychologischen Gattungsnamen bezeichneten: Wahrnehmungsvermögen, Verstand, Vernunft. Die Lehre von den Wahrnehmungen nebst Vorstellungen haben wir besprochen. Wir erklärten Vorstellungen als geistige

Bilder von bestimmten Einzeldingen. Diese Definition paßt jedoch nur auf Vorstellungen von sinnlichen Gegenständen, deren Eigenschaften und Thätigkeiten. Es giebt aber auch Vorstellungen höherer Art. Man nennt sie begriffliche. Sie sind Akte höheren logischen Denkens. Hieran schließen sich logische Vorstellungs- und Begriffsverbindungen, die man Urteile nennt. Durch logische Urteilsverbindungen bildet die Seele Schlüsse. Das Vermögen der Seele, Begriffe, Urteile und Schlüsse zu bilden, nennt man Verstand (intellectus). Man unterscheidet Verstand im engern und weitern Sinne. Unter Verstand im engern Sinne versteht man das Vermögen, Begriffe, unter Verstand im weitern Sinne aber das Vermögen, Begriffe, Urteile und Schlüsse zu bilden. Wenden wir uns nun zur näheren Betrachtung dieser drei Funktionen des Verstandes.

1. Verstand im engern Sinne oder das Begriffsvermögen der Seele.

a. Wesen der Verstandesbegriffe.

§. 33. Verstand im engern Sinne erklären wir also als das Vermögen der Seele, Begriffe zu bilden. Um sich die seelische Thätigkeit, wie sie bei Begriffsbildungen stattfindet, vorstellig zu machen, muß man das Wesen des Begriffes und den psychischen Vorgang bei Bildung desselben genau kennen.

Gesetzt, wir wollten den Begriff „Uhr" bestimmen. Wir stellen uns da vorerst eine bestimmte Taschenuhr vor. Durch genaue Betrachtung aller Teile derselben, als des Gehäuses, des Uhrglases, des Zifferblattes mit den Zeigern, der Räder, der Kette, der Feder mit dem Federhäuschen und dem Triebwerk, durch fernere Erwägung der Bestimmung jedes Teiles und des Hauptzweckes des Ganzen würden wir in den Stand gesetzt werden, eine sehr specielle Beschreibung (Description) dieser bestimmten Uhr zu geben. — Darauf könnten wir in gleicher Weise eine bestimmte „Wanduhr", eine bestimmte „Thurmuhr" betrachten und beschreiben. Bei dieser geistigen Arbeit würden wir bald bemerken, daß die drei Arten von Uhren eine Anzahl Merkmale gemeinsam haben, während sie in andern von einander abweichen, also verschieden sind. Die Merkmale nun, die **allen gemein** sind, heißen eben deswegen **allgemeine.** Zu den allgemeinen Merkmalen der genannten drei Uhren würden folgende Teile gehören: Triebwerk, Zifferblatt, Zeiger. Außerdem haben sie den Zweck gemein. Gäbe es nur die genannten drei Arten Uhren, so ließe sich der Begriff „Uhr" so bestimmen: Uhren sind Kunstwerke, deren Hauptteile ein Triebwerk, Zifferblatt und Zeiger sind, und die zur Zeitbestimmung dienen. — Nun giebt es aber auch Uhren, denen mehrere Teile der ebengenannten Uhren fehlen, als Sonnen-, Sanduhren. Die Sonnenuhr hat zwar noch ein Zifferblatt und eine Art Zeiger, aber

kein künstliches Triebwerk mehr. Der Sanduhr fehlen sogar noch Zifferblatt und künstliche Zeiger, und dennoch nennt man auch sie eine Uhr. Obige Erklärung von Uhr ist mithin, weil sie noch zufällige Merkmale enthält, nicht allgemein genug. Wir müssen den Begriff so geben, daß er auf alle Uhrarten paßt. Unter Uhr versteht man ein Kunstwerk oder eine künstliche Vorrichtung, die zur Zeitbestimmung dient. In dieser Definition wird im Grunde nur noch der Zweck als unterscheidendes Merkmal angegeben. Die allen Arten einer Gattung von Dingen gemeinsamen Merkmale nennt man wesentliche, die nicht gemeinsamen aber zufällige. Die wesentlichen Merkmale bedingen das Wesen des betreffenden Dinges; ohne sie könnte dasselbe nicht sein, was es ist. Zufällige Merkmale können fehlen, ohne daß ein Ding aufhört zu sein, was es ist. So sind bei einem Tische wesentlich Tischplatte und Fußgestell. Ob aber die Platte rund oder eckig, ob sie von Holz, Stein oder Metall ist, ob die Platte auf einem oder mehreren Füßen ruht, ob ein Tischkasten vorhanden ist oder nicht: das alles ist unwesentlich, also zufällig.

Wir haben nun schon merken können, daß die Bildung eines Begriffs eine ziemlich zusammengesetzte geistige Arbeit erfordert. Wir unterscheiden dabei die dreifache Thätigkeit des Reflektierens, Abstrahierens, Kombinierens. (Reflexion, Abstraktion, Kombination.)

Um den Begriff von Dreieck zu bestimmen, muß ich erst überlegen oder nachsinnen, was für Dreiecke es giebt. Sphärische Dreiecke haben andere wesentliche Merkmale als geradlinige ebene. Ich will nun den Begriff des geradlinigen Dreiecks bestimmen. Da muß ich mir wieder alle Arten vorstellen und genau überlegen, welche Merkmale die sieben verschiedenen geradlinigen Dreiecke gemeinsam haben, welche nicht. Die eben beschriebene Denkthätigkeit nennt man reflektieren (überdenken, überlegen). Bei der Reflexion lenkt man das Denken absichtlich auf die zu betrachtenden Gegenstände und deren Merkmale; sie besteht in einem Aufmerken auf alle Merkmale, die sich an den Arten einer Gattung dem sinnlichen Wahrnehmen darbieten. Weil der denkende Geist dabei von Art zu Art gleichsam hin und her schreitet, so nennt man dies Denken diskursiv. Durch diskursives Denken wird sich der Geist z. B. bei den sieben Arten der Dreiecke klar bewußt, daß jedem Dreieck 3 Seiten und 3 Winkel eigen sind, daß aber die Größe der Seiten und Winkel verschieden sein könne. Man kann diese reflektierende Thätigkeit auch als eine Analyse ansehen; denn man zerlegt sich im Geist jede einzelne Dreiecksart in seine Merkmale, um aus der Summe derselben die wesentlichen zu finden. Denn will man den Begriff eines Dinges oder einer Thätigkeit bestimmen, so muß man von allen zufälligen Merkmalen absehen oder abstrahieren, d. h. diese hinwegdenken, dagegen die wesentlichen zusammenfassen oder kombinieren und unter den nächsten Gattungsbegriff stellen. Geschieht das in geordneter Weise in der Form eines Satzes, so ge-

winnen wir die richtige Begriffsbestimmung — die Definition. Sie würde lauten: das geradlinige Dreieck ist eine von drei Seiten gebildete Figur. — Aus den angeführten Beispielen hat sich uns das Wesen des Begriffes zur Genüge ergeben. Begriffe sind Vorstellungen, in denen nur die allgemeinen Merkmale der Arten einer Gattung gedacht werden. Oder: „Der Begriff ist diejenige Vorstellung, in welcher die Gesamtheit der wesentlichen Merkmale oder das Wesen der betreffenden Objekte vorgestellt wird." (Überweg.)

Die logische Regel für korrektes Definieren ist die: Suche für den zu bestimmenden Begriff den nächsten Oberbegriff (Gattungsbegriff) und bezeichne in der Definition alle wesentlichen Merkmale.

Wie von Dingen, so kann man auch von Eigenschaften und Thätigkeiten Begriffe bilden, z. B. von Fleiß, Sterblichkeit und Unsterblichkeit, von schaffen, erhalten, regieren u. s. w. Auch hier würde man bei der Begriffsbestimmung erst anzugeben haben, zu welcher Gattung von Eigenschaften oder Thätigkeiten die betreffende Eigenschaft oder Thätigkeit gehört, und worin das Wesen derselben besteht. So ist der Fleiß eine Eigenschaft, die sich in einer steten und geordneten Thätigkeit kundgiebt. Schaffen im biblischen Sinne wird nur von Gott gesagt, und ist da das Thun Gottes, nach welchem er durch seine göttliche Allmacht Dinge aus dem Nichts ins Dasein ruft. Man bilde nun aber einen Ding- oder Eigenschafts- oder Thätigkeitsbegriff, immer ist die begriffliche Vorstellung eine allgemeine; eben deshalb sagt man, daß der Verstand in den Begriffen das Allgemeine denke, daß er das Vermögen für allgemeine Vorstellungen sei.

Denken wir uns noch einmal alle Merkmale der sieben Arten des geradlinigen Dreiecks: von wie vielen Einzelmerkmalen mußten wir da absehen, und wie wenige blieben als wesentlich übrig. Man hat daher Begriffe nicht unpassend auch Residuen genannt. (Residuum = das Übrige, das Zurückgelassene.)

Also auch Begriffe sind Vorstellungen, aber allgemeine. Wir unterscheiden demgemäß besondere und allgemeine, Individual- und Intellektual-Vorstellungen, letztere sind eben begriffliche. Die Individual-Vorstellungen sind konkret, die Intellektual-Vorstellungen abstrakt. Zwischen beiden Arten bestehen wesentliche Unterschiede. Die Individual-Vorstellung erinnert immer an einen bestimmten einzelnen Gegenstand — an eine einzelne Stadt, an ein bestimmtes Haus u. s. w. Sie befaßt in sich alle einzelnen Merkmale des einzelnen Dinges, die in ihrer Gesamtheit den Stoff zu einer Beschreibung geben. Das ist ganz anders bei der begrifflichen Vorstellung; denn hier muß ich immer an alle Arten einer Gattung von Dingen, von Eigenschaften, von Thätigkeiten denken. Darauf deutet

schon der Name: allgemeine Merkmale; denn die begrifflichen Merkmale heißen eben deswegen allgemeine, weil sie von einer Menge von Dingen abstrahiert sind. Ich kann daher wohl den Begriff von Stadt bilden, nicht aber von einer einzelnen Stadt. So kann ich von meiner Taschenuhr keinen Begriff geben, wohl aber von Taschenuhr im allgemeinen. Thue ich das, so denke ich mir alle Arten der Taschenuhren und suche nun die allgemeinen oder wesentlichen Merkmale derselben auf. „Die Anschauung unterscheidet sich vom Begriff in der Weise, daß die Anschauung die Erkenntnis des Individuellen, der Begriff die Erkenntnis des Allgemeinen ist.“ (Deinhardt.) „Nur das Einzelne existiert, hat thatsächliches Dasein, während das Allgemeine nur ein ideelles Dasein hat und erst in seiner Verschmelzung mit dem Einzelnen zum thatsächlichen Dasein kommt.“

Individual- und begriffliche Vorstellungen sind darum auch verschieden in Bezug auf ihre Denkbarkeit. Habe ich die Stadt Dresden oft gesehen, so macht es mir gar keine Schwierigkeit, mir dieselbe in jedem Augenblick vorzustellen. Ganz anders ist das bei dem Begriff Stadt. Man hat die Begriffe unbestimmte Gesamtvorstellungen genannt, die notwendig an einer gewissen Dunkelheit, ja Verworrenheit leiden müßten. Es scheint das in der That so zu sein. Man denke sich nur einmal die begriffliche Vorstellung von Dreieck. Nach dieser Vorstellung darf ich das Dreieck weder gleichseitig, noch gleichschenklig, noch ungleichseitig denken, es darf das begriffliche Bild keiner von den sieben Arten der Dreiecke entsprechen; ich soll mir's vielmehr so vorstellen, daß es auf alle sieben Arten paßt. Die Figur dürfte also nicht gleichseitig gedacht werden; denn Gleichseitigkeit ist im Begriff nur ein zufälliges Merkmal. Ebenso sind aber auch Gleichschenkligkeit und Ungleichseitigkeit zufällig. Man strenge nun das Denken noch so sehr an, so wird es doch nicht gelingen, die begriffliche Vorstellung in eine bestimmte geometrische Form zu fassen. Darum noch einmal: „Nur das Einzelne existiert, hat thatsächliches Dasein, während das Allgemeine nur ein ideelles Dasein hat und erst in seiner Verschmelzung mit dem Einzelnen zum thatsächlichen Dasein kommt.“ Man hat begriffliche Vorstellungen mit den Skizzen des Malers verglichen, die nur den Kenner erkennen lassen, was aus den hingeworfenen Linien werden soll, weil er hinzudenkt, was hinzuzudenken ist. Ebenso passend hat man sie Abbreviaturen genannt.

Gegenüber der Behauptung, daß Begriffe an einer gewissen Dunkelheit und Verworrenheit leiden, lehrt dagegen die Logik, daß alle richtig gedachten Begriffe klar und deutlich sind. Sie sind aber nur klar und deutlich für den, der sie denkend selbst gefunden, bei dem sie also aus den betreffenden Individualvorstellungen durch einen genetischen Denkprozeß hervorgegangen sind. Einem solchen sind sie dann wirklich verständliche Skizzen oder Abbreviaturen. Jede Wissenschaft hat ihre bestimmt ausgeprägten Begriffe, die aber nur

der verstehen lernt, der sich mit der betreffenden Wissenschaft ernstlich beschäftigt. (Um begrifflich bestimmen zu können, was eine Elektrisiermaschine ist, muß man wissen, was eine Maschine ist, und daß diese Art Maschine den Zweck hat, Elektrizität durch Reibung künstlich zu erzeugen.)

Schon hier wird dem Leser klar geworden sein, wie verkehrt es wäre, eine Kindesseele, die noch arm an sinnlichen Wahrnehmungen und Individualvorstellungen ist, mit fertigen Begriffen erfüllen zu wollen. Während Begriffe für den entwickelteren Geist Licht sind, das den Geist hell macht, würden unverstandene Begriffe die jungen Seelen über die Sache im Dunkel lassen. Damit soll nicht gesagt sein, daß die Schule nicht hie und da auch einmal einen fertigen Begriff geben könne. Sie wird ihn aber dann aus Beispielen entwickeln. Geschieht das in rechter Weise, so vollzieht das Kind unter Leitung eines geschickten Lehrers die ganze Arbeit des Reflektierens, Abstrahierens und Kombinierens, wie wir sie oben beschrieben haben, und das führt es zum Verständnis der Sache. Will man sich überzeugen, ob das Kind einen Begriff wirklich verstanden, so veranlasse man's, den Vorstellungsinhalt des betreffenden Begriffswortes mit andern Worten anzugeben. Gelingt das, dann ist ihm die Sache klar.

Zusatz. Plato unterschied Tisch und Tischheit, Becher und Becherheit. Als der Cyniker Diogenes solches hörte, sprach er zu Plato: „Ich sehe wohl einen Tisch und einen Becher, aber nicht die Tischheit und Becherheit." Darauf antwortete ihm Plato: „Ja, Augen hast du, aber Verstand hast du nicht."

b. Arten der Begriffe.

§. 34. Man teilt die Begriffe zunächst ein in vulgäre und wissenschaftliche. Der gemeine Mann, der an scharfes Denken nicht gewöhnt ist, bestimmt Begriffe oft sehr einfach. Vorerst nimmt er es mit dem nächsten Oberbegriff nicht sehr genau, und was die wesentlichen Merkmale betrifft, so begnügt er sich gewöhnlich mit Angabe des Zweckes, den er am liebsten dem Namen des Dinges entnimmt, was so übel nicht ist, da die Namen sehr oft etwas Wesentliches vom Wesen der Dinge bezeichnen. Ein Schlüssel ist ihm ein Ding, womit man eine Thür auf- oder zuschließt; ein Ackerpflug ein Ding, womit man pflügt; ein Vogel ein Tier, das Federn hat und fliegt. Da die Thätigkeiten: schließen, pflügen, fliegen jedermann bekannt sind, so sind in diesen und allen ähnlichen Fällen die einfachsten Worterklärungen zum Verständnis ausreichend. Auch Gebildete bilden sich von tausend und tausend Dingen nur allgemeine Vorstellungen, denen allen aber die wissenschaftliche Schärfe abgeht. Man nennt vulgäre Begriffe auch psychologische. „Die psychologischen Begriffe sind jene Allgemeinvorstellungen, welche die Seele unwillkürlich bildet, angeregt durch das mit dem Wissenstriebe zusammenhängende Bedürfnis, die überwältigende Fülle ihrer Perceptionen (Sinnesempfindungen) zu gliedern, zu ordnen, gleichsam zu rubrizieren, und dadurch sich ihrer zu weiterm Gebrauch zu versichern. Mit den ersten

Anfängen wissenschaftlicher Forschung beginnt dann die logische Bearbeitung und damit die Berichtigung dieser Begriffe, d. i. die Umwandlung in logische (wissenschaftliche) Begriffe." (Ulrici.) So denkt sich der Botaniker die Pflanzen als organische Naturkörper, welche Werkzeuge für Ernährung und Fortpflanzung haben. Dieser wissenschaftliche Begriff liegt dem vulgären Denken fern, gleichwohl weiß auch der gemeine Mann Pflanze und Tier, Gras und Baum, Korn- und Weizenähren zu unterscheiden. Genau genommen sind die sogenannten vulgären Begriffe noch gar keine Begriffe, sondern nur Vorstellungen, die zwischen den gewöhnlichen Individual- und den Intellektualvorstellungen in der Mitte liegen, die — mit Pestalozzi zu reden, der „Ausreifung" noch harren. Es bilden mithin die vulgären Begriffe nur eine Vorstufe — einen Übergang zu den wissenschaftlichen.

Haben Begriffe gar keine Beziehung zu einander, dann heißen sie unvergleichbare — disparate. Beispiele: Vernunft und Sand — rund und rot — Verstand und Land.

Bei den Begriffen unterscheidet man Umfang und Inhalt. Unter Umfang eines Begriffes versteht man die Gesamtheit aller Arten. Der Umfang der Begriffe ist sehr verschieden, je nachdem sie viel oder wenig Arten unter sich begreifen. Parallelogramm ist weiter als Quadrat; denn Quadrat ist nur eine Art der Parallelogramme. Artbegriffe heißen nach ihrem Verhältnis zu ihrem nächsten Oberbegriff untergeordnete; Gattungsbegriffe stehen zu den Artbegriffen im Verhältnis der Überordnung. In dem Satze: Der Löwe ist ein Raubtier — ist Raubtier Gattungs-, Löwe Artbegriff. Weil nun Raubtier wieder ein Artbegriff einer höheren Gattung sein kann u. s. f., so lassen sich nach dem Grade der Allgemeinheit überall Begriffsreihen bilden, z. B. Haushund — Hund — Säugetier — Tier — Geschöpf. Hier schreitet die Begriffsreihe aufsteigend zu immer höheren oder allgemeineren Begriffen fort. Es lassen sich aber ebenso absteigende Reihen bilden, z. B. Gradlinige Figur — vierseitige Figur — Parallelogramm — rechtwinkliges Parallelogramm — Quadrat. Je mehr Arten ein Begriff umfaßt, desto größer ist sein Umfang, je weniger, desto kleiner.

Wenn man die Arten einer Gattung unter ihrem Gattungsbegriff zusammenstellt, so erhält man nebengeordnete Begriffe. Denken wir uns Parallelogramm als Gattungsbegriff, so sind diesem untergeordnet die Begriffe: Quadrat, Oblongum, Rhombe, Rhomboid. Letztere vier Begriffe stehen zu einander im Verhältnis der Nebenordnung. Bei Definitionen muß man immer den nächsten Oberbegriff wählen, also: der Wolf ist ein Raubtier; nicht: der Wolf ist ein Tier, oder ein Geschöpf.

Die Merkmale, die ein Begriff in sich schließt, bilden seinen Inhalt. Wie der Umfang, so ist auch der Inhalt der Begriffe verschieden. Begriffe, die nur ein wesentliches Merkmal haben, heißen einfache, die

deren zwei und mehr haben, heißen zusammengesetzte. Einfache Begriffe sind unauflösbar. Daher lassen sich Begriffe wie: Sein, Etwas, Ursache, Wirkung, Grund, Folge — nicht definieren.

Will man einen Begriff klar und deutlich bestimmen (definieren), so muß man wissen, welches sein nächster Gattungsbegriff ist und welche wesentlichen Merkmale er hat. Unsicherheit in beiden giebt unklare und undeutliche Begriffe. Wenn sind aber Begriffe klar, wenn deutlich? Wir sehen einen entfernten Gegenstand dann klar, wenn er für uns so weit erhellt ist, daß er sich von den Gegenständen seiner Umgebung abhebt, wenn er sich uns als bestimmter einzelner Gegenstand darstellt. Treten wir ihm näher, dann erkennen wir an ihm auch seine Teile und die Teile seiner Teile. In diesem Falle unterscheiden wir an ihm alles deutlich. Es leuchtet ein, daß die Deutlichkeit die Klarheit in sich schließt. Eine begriffliche Vorstellung ist uns klar, wenn wir sie von verwandten Begriffen soweit unterscheiden können, daß eine Verwechslung nicht möglich, was schon der Fall, wenn wir uns bewußt sind, zu welcher Art oder Gattung von Gegenständen sie gehört. Deutlich ist uns ein Begriff, wenn uns auch der Inhalt seiner Merkmale bewußt ist. Doch muß bemerkt werden, daß man es mit dem eben bezeichneten Unterschiede nicht immer so genau nimmt. „Klar" und „deutlich" gebraucht man oft synonym.

Nach ihrem Ursprung unterscheidet man konkrete und nicht konkrete oder abstrakte Begriffe. Alle Begriffe, die von sinnlichen Dingen herrühren oder in sinnlichen Wahrnehmungen wurzeln, heißen konkrete. Solche sind z. B. Stadt, Haus, Luft. Die Begriffe: Glaube, Liebe, Hoffnung, Unsterblichkeit, Heiligkeit, Gerechtigkeit haben keinen sinnlichen Untergrund; sie sind Erzeugnisse des reinen Denkens; daher sie auch Denkbegriffe oder abstrakte Begriffe heißen. Im Grunde sind freilich alle Begriffe abstrakt, auch die sogenannten konkreten; wenn man jedoch die Gedankendinge oder die reinen Denkbegriffe den konkreten gegenüberstellt, so nimmt man das Wort „abstrakt" in einem engeren Sinne.

Endlich unterscheidet man auch korrelate oder wechselbezügliche Begriffe, und nicht-korrelate. Korrelate Begriffe beziehen sich dergestalt auf einander, daß der eine den andern voraussetzt. Solche sind z. B. Vater und Sohn, Herr und Knecht, Ursache und Wirkung, Grund und Folge, Subjekt und Objekt, Sünde und Tod, Multiplikator und Multiplikand, Gattung und Art. Wenn Cajus der Vater des Sempronius ist, so muß Sempronius des Cajus Sohn sein. In den mathematischen Beweisen läuft vieles auf Wechselbegriffe hinaus; denn sind z. B. die drei Seiten eines Dreiecks gleich, so wird geschlossen, daß auch seine Winkel gleich sind. Ebenso richtig schließt man von der Gleichheit der Winkel auf die Gleichheit der Seiten.

In der Sprache eines gebildeten Volkes hat jedes Wort seinen fest ausgeprägten Begriff. Der begriffliche Inhalt der Worte ist aber nicht

zu allen Zeiten derselbe gewesen; vielmehr spiegeln sich in diesem Wechsel vielfach die Fortschritte der geistigen Kultur und die Resultate der wissenschaftlichen Forschungen ab. Das Wort Feuer oder Licht kannten die Menschen von Anfang; sie dachten dabei auch an dieselbe Sache, an die wir jetzt noch denken. Wie verschieden denkt man sich aber jetzt die Natur des Feuers gegen sonst. Sonst nahm man einen Feuerstoff an, der aus heißen und leuchtenden Körpern nach einem Naturgesetz entweiche. Der jetzigen Wissenschaft ist das Feuer die Verbindung eines Körpers mit Sauerstoff unter Licht- und Wärmeentwicklung. — Die Griechen und Römer kannten ja auch die Worte Gott, Gerechtigkeit, Sittlichkeit, Glaube, Liebe, Hoffnung; welchen ganz andern Inhalt haben aber diese Worte durch das Christentum erhalten.

2. Das Urteilsvermögen.

a. Wesen des Urteils.

§. 35. Wir sehen neben einander stehen die Begriffe:

Hyäne — Raubtier,
Gold — gelb,
Sonne — scheinen.

Wir überlegen, ob bei jedem dieser Begriffspaare eine logische Beziehung stattfinde. Unser Nachdenken findet, daß dies der Fall. Unsere Überlegung hat darum zur Folge eine Entscheidung. Wir sprechen:

Die Hyäne ist ein Raubtier.
Gold ist gelb.
Die Sonne scheint.

Indem ich so spreche, behaupte ich etwas von der Hyäne, vom Gold und von der Sonne. Wer aber von einem Dinge etwas behauptet, der urteilt. Demnach heißt urteilen: von einem Dinge etwas behaupten. Den Gegenstand, von dem man etwas behauptet, nennt man Subjekt des Urteils; das, was man behauptet, nennt man im allgemeinen das Prädikat. Im Prädikat unterscheiden wir wieder das Ausgesagte oder das Prädikativ, und die Aussage oder die Kopula. Durch die Kopula wird die Beziehung des Prädikativs zu seinem Subjekt ausgedrückt. Die Beziehung kann nun durch ein Formwort (ein Hilfszeitwort), oder durch Endungen am Prädikativ, wenn dies ein Verb ist, ausgedrückt werden. Ein Urteil entsteht hiernach, wenn ein Begriff auf einen andern aussagend bezogen wird. Bei einem Urteile sind im Bewußtsein zwei Vorstellungen; gleichzeitig ist uns von beiden das logische Verhältnis bewußt. So wissen wir, wenn wir die Vorstellungen: Gold — gelb denken, daß beide Begriffe verknüpfbar sind.

Wir stellen neben einander die Begriffe:

Fledermaus — Vogel.
Eisen — durchsichtig.
Baum — rufen.

Unsere Überlegung (unser Bewußtsein) sagt uns, daß bei diesen Wortpaaren die Entscheidung nur eine negative sein kann. Denn:

Die Fledermaus ist kein Vogel.
Eisen ist nicht durchsichtig.
Der Baum ruft nicht. (Nur sprachfähige Wesen rufen.)

Gleichwohl sind diese drei Behauptungen auch Urteile, aber verneinende — negative. Diesen gegenüber sind die ersten drei Urteile bejahende — affirmative.

Jetzt können wir den Begriff Urteil dahin definieren, daß es eine Behauptung sei, die von einem Gegenstande etwas bejaht oder verneint. Beides in eins fassend giebt jedes Urteil eine Entscheidung über die Verknüpfbarkeit gegebener Begriffe. Nach Überweg (siehe dessen System der Logik, S. 150) ist das „Urteil das Bewußtsein über die objektive Gültigkeit einer subjektiven Verbindung von Vorstellungen". Die Syntax nennt ein ausgesprochenes Urteil einen Satz. Das Urteil ist, wie der Satz, ein organisches Denkganzes — ein Gedanke.

Aristoteles giebt eine etwas andere Erklärung von dem Urteil. In dem Satze: Die Hyäne ist ein Raubtier — verhalten sich der Subjektsbegriff zum Prädikatsbegriff wie Art zur Gattung; mithin ist das Subjekt dem Prädikat logisch untergeordnet. Demgemäß erklärte er das Urteil als eine ausgesprochene logische Unterordnung oder Subsumtion eines Artbegriffes unter einen Gattungsbegriff.*) Wo diese Subsumtion nicht möglich sei, da entstehe dann das negative Urteil, z. B.: Das Pferd ist kein Raubtier. Wie steht es aber nun da mit Sätzen, wie: Gold ist gelb — Die Sonne scheint? Gelb ist doch kein Gattungsbegriff zu Gold, scheinen kein Gattungsbegriff zu Sonne? Aristoteles verwandelte diese Prädikatsbegriffe in Gattungsbegriffe, nämlich so: Gold ist ein gelbes Ding; Sonne ist ein scheinender Gegenstand. Hier noch eine Frage: zwei und drei ist fünf; wie steht es wohl hier um die Subsumtion? 5 erscheint im Verhältnis zu 2 und 3 allerdings als eine übergeordnete Zahl. (Siehe jedoch Logik von Dr. Sigwart, Bd. I, 168.)

Zusatz. Den Unterschied von Begriff und Urteil beschreibt Dr. Dittes in seiner „Praktischen Logik" S. 38 treffend also: „Während jeder Begriff, mag er nun das ganze Wesen einer Objektsgruppe, oder nur eine abstrakte Eigenschaft, oder irgend eine Beziehung zum Inhalte haben, eine Gedankeneinheit ist, stellt sich in jedem Urteile eine Gedankendreiheit dar. Denn ein solches kommt zu stande, wenn mindestens zwei Vorstellungen gleichzeitig, aber gesondert, im Bewußtsein stehen, und wenn überdies noch das Verhältnis dieser Vorstellungen zu einander gedacht wird."

---

*) So von den neuern Philosophen auch Beneke. Siehe dessen System der Logik.

b. Arten der Urteile.

§. 36. Daß die Urteile: Der Hund ist ein Haustier — er kann bellen; die Blumen blühen — richtige oder wahre Urteile sind, giebt jedermann sofort zu. Doch sind nicht alle Urteile wahr: es giebt auch falsche. Höre ich sprechen: Feuer — Element, so kann ich zu dem Urteil versucht werden: Das Feuer ist ein Element. Ich könnte mich hierbei erinnern, daß die Alten vier Elemente annahmen: Feuer, Wasser, Luft und Erde. Das Urteil wäre aber seinem Inhalte nach falsch; denn Feuer ist kein Element. Das Beispiel lehrt zugleich, daß man über eine Sache erst richtig denken oder urteilen kann, wenn man sie versteht — wenn man eine richtige Erkenntnis von derselben hat.

Sehen wir die Wörter: Welt — ewig neben einander, so wird der Christ sogleich urteilen: Die Welt ist nicht ewig; der Pantheist dagegen wird urteilen: Die Welt ist ewig. In diesem Falle hängt das Urteil sogar von einer religiösen Überzeugung ab. Jeder der angedeuteten beiden Standpunkte wird sein Urteil für richtig halten, obwohl nur eins absolute Richtigkeit haben kann.

Wir verwarfen oben das Urteil: Der Baum ruft. Gleichwohl singt Gellert: „Mich, ruft der Baum in seiner Pracht, mich, ruft die Saat, hat Gott gemacht; gebt unserm Schöpfer Ehre.“ Hieraus sehen wir, daß manche Wörter sich nach poetischer Auffassung (tropisch genommen) von einem Subjekt prädizieren lassen, wo der nächste Sinn (der Wortsinn) eine solche Beziehung nicht zuläßt. Wir merken uns, daß dem Inhalte nach (also nach der logischen Verknüpfbarkeit des Prädikativs mit dem Subjektsbegriff) die Urteile eingeteilt werden in wahre und falsche.

Urteile sind wahr, wenn das Prädikativ entweder im Inhalte des Subjektsbegriffes liegt, oder wenn es als ein zufälliges, also mögliches Merkmal vom Subjekt ausgesagt werden kann. Das führt uns auf die Entstehung der Urteile.

Ihrer Entstehung nach teilt man die Urteile ein in analytische und synthetische. Die Rhombe definieren wir als ein Parallelogramm mit vier gleichen Seiten und schiefen Winkeln. Wenn wir diese Begriffsbestimmung in ihre Begriffsmomente zerlegen, so ergeben sich infolge dieser Analyse sofort eine Menge Urteile, als: Die Rhombe hat vier gleiche Seiten — die Rhombe hat zwei Paar gleichlaufende Seiten — die Rhombe hat vier Winkel — die Rhombe hat schiefe Winkel — die Rhombe hat zwei spitze Winkel — die Rhombe hat zwei gleiche spitze Winkel — die Rhombe hat zwei gleiche stumpfe Winkel. Urteile, welche aus dem Inhalt eines Begriffs, also aus den wesentlichen Momenten desselben sich ergeben, heißen analytische. Man nennt sie darum so, weil man den Begriff erst in seine Momente zerlegen muß, wenn man die in ihm liegenden Urteile finden will. (Welche analytischen Urteile liegen in folgenden naturgeschichtlichen Begriffen: „Pflanzen sind

organische Wesen, welche Werkzeuge für Ernährung und Fortpflanzung haben?" — „Phanerogamen sind solche Pflanzen, welche deutliche Staubfäden und Pistille haben?") Wir bemerken hier noch, daß der Name Urteil ursprünglich von den analytischen Urteilen herrührt. Die **Ur**-Teile eines Begriffs sind eben seine wesentlichen Begriffsmomente. Wenn man nun den Begriff Baum in diese seine **Ur**-Teile zerlegt und einen dieser **Ur**-Teile auf das Ganze aussagend bezieht, so hat man eben geurteilt — ein Urteil gebildet. Übrigens rechnet man auch die Urteile zu den analytischen, deren Prädikat die Gattung anzeigt, der das Subjekt als Art angehört, wie: Der Diamant ist ein Edelstein — Die Katze ist ein Haustier. Warum gehören auch diese hierher?

Den analytischen Urteilen stehen entgegen die synthetischen. In folgenden Sätzen: Der Tisch ist weiß — Der Tisch ist rund — Der Tisch ist hölzern — enthalten die Prädikative keine wesentlichen Bestimmungen des Begriffs Tisch, sondern nur zufällige oder mögliche. Ich muß also in jedem einzelnen Falle erst zusehen, ob der gegenwärtige Tisch weiß oder rund sei, um gewiß zu werden, ob ich die Begriffe „weiß" oder „rund" auf diesen bestimmten Tisch beziehen könne, ob also eine logische Synthesis, d. i. eine logische Zusammensetzung dieser Begriffe statthaft sei. Hieraus folgt, daß die analytischen Urteile wesentliche, die synthetischen zufällige Merkmale des Subjektsbegriffs zu Prädikaten haben. Im analytischen Urteile ist das Prädikat schon mitgedacht, wenn man das Subjekt denkt. Bei den synthetischen Urteilen ist das nicht der Fall.

Zusatz. Unsere Erklärung der analytischen und synthetischen Urteile ist die Kantische. Nach Kant kann das Prädikat eines Urteils ein wesentliches (konstitutives) Merkmal des Subjekts oder auch die Gattung sein, welcher das Subjekt als Art angehört; in diesem Falle ist das Prädikat schon mitgedacht, sobald man das Subjekt denkt. Solche Urteile heißen analytische und sind ihrem Wesen nach Erläuterungsurteile. — (Der Hund hat 4 Beine — Der Diamant ist ein Edelstein — ist wasserhell.) Sagt dagegen das Prädikat etwas aus, was man nicht notwendig als Merkmal des Subjekts denken muß, so entsteht ein synthetisches Urteil, d. h. ein Erweiterungsurteil. (So: Der Krieg verzehrt — Der Friede ernährt — Die gerade Linie ist der kürzeste Weg zwischen zwei Punkten.)

Andere Einteilungen der Urteile gründen sich auf die sogenannten Kategorien: Quantität, Qualität, Modalität und Relation.

1. Die drei Sätze: Alle Menschen sind sterblich — Viele Menschen sind weise — Cyrus war ein großer König — haben Subjekte, die in Bezug auf ihren Umfang, also der Quantität nach, verschieden sind. Im ersten Satze wird das Sterblichsein von allen Menschen ausgesagt, im zweiten Satze das Weisesein nur von einer Anzahl Menschen, im dritten Satze das Königgewesensein nur von einer einzelnen Person. Das erste Urteil heißt darum ein allgemeines, universelles oder generelles, das zweite ein teilweises, partikuläres oder spezielles, das dritte ein einzelnes, singuläres oder individuelles. Im ersten Falle wird das Prädikat der ganzen Sphäre des

Subjektsbegriffes, im andern Falle nur einem unbestimmten Teile der Sphäre des Subjektes, im dritten Falle nur einem Individuum zu- oder abgesprochen. Die genannten drei Arten von Urteilen gründen sich also auf die Quantität des Subjektsbegriffs.

2. Wir gehen vom Subjekt weg zur Kopula des Urteils. Hier achten wir zunächst darauf, ob das Prädikativ durch „ist" oder „ist nicht" mit seinem Subjekt verbunden ist. Hieraus entwickelt sich das bejahende und das verneinende Urteil. Die Schwalbe ist ein Zugvogel. Eisen ist nicht spröde. Das Wesen der Bejahung ist das Bewußtsein der Übereinstimmung der Vorstellungsverbindung mit der Wirklichkeit, der Begriff der Verneinung das Bewußtsein der Nichtübereinstimmung mit der Wirklichkeit. — Der Satz: „Der Mensch ist sterblich" — ist im Grunde nicht ganz richtig; denn der Mensch ist nur dem Leibe nach sterblich, der Seele nach aber unsterblich. Wenn man nun urteilt: Der Mensch ist nur dem Leibe nach sterblich — der Mensch ist nur der Seele nach unsterblich, so deutet das bei der Kopula stehende Wörtchen „nur" auf eine Einschränkung oder Limitation. Urteile dieser Art heißen daher limitative*). Solche sind auch, wenn ich sage: Dies Kind hat nur im Sommer die Schule versäumt — Dieser Examinand hat nur in der Musik nicht bestanden — Die Fische halten sich nur im Wasser auf. Die drei Arten von Urteilen: die bejahenden oder affirmativen, die verneinenden oder negativen, die einschränkenden oder limitativen nennt man qualitative Urteile. Unter Qualität des Urteils ist demnach zu verstehen die Beschaffenheit der Kopula, je nachdem dieselbe bejahend, verneinend, einschränkend ist.

3. Ferner kommt bei den Urteilen in Betracht, ob das Prädikativ als wirklich, oder als nicht wirklich vom Subjekt behauptet wird. Will ich von Gott aussagen, daß er ein persönliches Wesen ist, so spreche ich: Gott ist ein persönliches Wesen. Wenn aber ein Pantheist den persönlichen Gott leugnet, so sage ich diesem Irrtum gegenüber mit Betonung: Gott **ist** ein persönliches Wesen, — ist **wirklich**, ist **wahrhaftig**, ist **allerdings** ein persönliches Wesen. Weil diese Urteile die Wirklichkeit betonen, so heißen sie auch Wirklichkeitsurteile. — Der Satz: Das Kind kann (darf, mag) sprechen — drückt die Möglichkeit des Sprechens aus, und zwar entweder die physische, wie in dem Satze: Das Kind kann gehen, oder die moralische, wie in dem Satze: Das Kind darf spielen, oder endlich die logische, wie in dem Satze: N. kann in Berlin angekommen sein. Der Satz: Der Hungrige muß (soll, will) essen — drückt die Notwendigkeit aus, die ebenfalls eine physische, eine moralische und eine logische sein kann, wie in den Sätzen: Der Mensch muß atmen — Der Unterthan muß der Obrigkeit gehorchen —

*) Limito, 1., durch eine Grenze scheiden, abgrenzen; limitativ = beschränkend, einschränkend.

N. muß nun in Wien sein. Urteile nach ihrer Wirklichkeit, Möglichkeit oder Notwendigkeit ansehen, heißt sie nach ihrer Modalität betrachten. Unter Modalität versteht man den Grad der Gewißheit, mit der der Urteilende urteilt. Der Modalität nach unterscheidet man: wirkliche oder assertorische*), mögliche oder problematische**), notwendige oder apodiktische Urteile. Das assertorische Urteil ist eine auf Überzeugung beruhende Behauptung. Der Behauptende versichert, daß es so ist, wie er behauptet. Das problematische Urteil sagt etwas aus, das wirklich sein kann, aber nicht wirklich sein muß. „Der problematische Charakter liegt in der Ungewißheit der Entscheidung der Vorstellungskombination mit der Wirklichkeit." (Überweg.) Das apodiktische***) Urteil setzt bei dem Urteilenden Gründe voraus, auf denen seine Behauptung ruht. Wer uns sagt: Die Erde muß rund sein — von dem nehmen wir an, daß er's beweisen könne.

4. In dem Satzgefüge: Wenn der Mensch leben will, so muß er essen, verhalten sich die beiden Sätze wie Bedingtes zur Bedingung; denn das Essen ist eine Bedingung des Lebens. Man nennt ein solches Urteil ein bedingtes. Wenn ich sage: Der Mensch muß essen — so ist zwar hier auch die Notwendigkeit ausgedrückt, aber nicht auch das, was vom Essen bedingt wird. Daher heißt dieses Urteil ein unbedingtes. Das Urteil: Dieser Stern ist entweder ein Fixstern, oder ein Planet, oder ein Komet — heißt ein ausschließendes oder disjunktives; denn ist der Stern, den ich meine, ein Fixstern, so kann er kein Planet, auch kein Komet sein. Ebenso in dem Urteile: Meteorsteine stammen entweder aus der Atmosphäre, oder aus dem Monde, oder aus dem Weltenraume. — Alle Körper sind entweder feste, oder flüssige, oder luftförmige. Urteile darauf ansehen, ob sie bedingt oder unbedingt oder ausschließend sind, heißt sie nach ihrer Relation†) betrachten. Nach der Relation sind also die Urteile bedingt oder hypothetisch, unbedingt oder kategorisch, ausschließend oder disjunktiv. Demnach hat man unter Relation der Urteile zu verstehen die Beziehung des Prädikats auf das Subjekt, sofern diese eine bedingte oder unbedingte oder ausschließende ist.

Endlich unterscheidet man noch einfache und zusammengesetzte Urteile, wie die Satzlehre einfache und zusammengesetzte Sätze unterscheidet. Einfach ist ein Urteil, wenn es nur ein Subjekt und nur ein Prädikat hat, zusammengesetzt, wenn es mehrere Subjekte oder mehrere Prädikate hat.

Zusatz. Ein und derselbe Satz kann verschiedenen Kategorien angehören.

*) assero, serui, sertum, 3., an sich fügen, an sich nehmen, trop. behaupten, vorführen. Assertio, onis, *f.*, die förmliche Behauptung.

**) Problēma, ătis = die gestellte Aufgabe, das Problem.

***) Apodicticus, a, um, offenbar beweisend.

†) Relatio (von referre) das Zurückbringen, Berichterstattung, Beziehung, Verhältnis.

Gott ist ein Geist — ist nach der Quantität singulär, nach der Qualität affirmativ, nach der Modalität assertorisch, nach der Relation kategorisch. „Der Mond kann Bewohner haben" — welchen Kategorien gehört dieser Satz an? Mehr dergleichen Beispiele zur Übung.

3. Das Schlußvermögen.

a. Wesen des Schlusses.

§. 37. Das Schlußvermögen ist die Fähigkeit der Seele, zu schließen. Um das Wesen dieser Fähigkeit psychologisch kennen zu lernen, muß man wissen, was ein Schluß ist. Folgende Sätze bilden einen Schluß:

Alle Menschen sind sterblich.
Könige sind Menschen;
Folglich sind Könige . . . sterblich.

Der Schluß besteht demnach aus drei Sätzen. Der erste Satz heißt der Obersatz (propositio major), der zweite der Untersatz (propositio minor), der dritte der Schlußsatz (conclusio). Ober- und Untersatz heißen zusammen die Prämissen des Schlusses. Die Konklusion ist also eine Folgerung aus den Prämissen. Aber nicht aus beliebigen zwei Sätzen läßt sich eine Folgesatz ziehen. Was könnte man auch aus den Sätzen: Die Eiche ist fest — Die Taube ist furchtsam — folgern? Es müssen demnach die Sätze der Prämissen in einem besondern logischen Verhältnisse stehen. Der Obersatz obigen Schlusses ist ein generelles, der Untersatz gewissermaßen ein partikuläres, oder, wenn man will, singuläres Urteil. Nach dem Gesetz der Identität gilt nun der Satz als ein Axiom: Was von der Gattung ausgesagt werden kann, gilt ebenso von der Art, wie vom Individuum dieser Gattung, und umgekehrt. (Quidquid de omnibus valet, valet etiam de quibusdam et singulis, quidquid de nullo valet, nec de quibusdam nec de singulis valet.) Wenn darum alle Menschen Vernunft haben, so folgt, daß auch die Neger Vernunftwesen sind; denn auch sie sind Menschen.

In obigem Schlusse haben wir drei verschiedene, aber je zweimal vorkommende Begriffswörter (Mensch — sterblich; König — Mensch; König — sterblich). Von diesen drei Begriffswörtern heißt eins der Oberbegriff (terminus major), eins der Mittelbegriff (terminus medius), eins der Unterbegriff (terminus minor). Die Prämissen haben einen Begriff gemeinschaftlich — in unserm Beispiele Mensch. Mensch ist hier der Mittelbegriff, nicht bloß, weil er zwischen Ober- und Unterbegriff in der Mitte steht, sondern auch, weil er der vermittelnde Begriff ist. Der Mittelbegriff ist in regelrecht gebildeten Schlüssen im Obersatze das Subjekt, im Untersatze das Prädikat, er kommt mithin in beiden Prämissen vor. Das Prädikat des Obersatzes heißt der Oberbegriff, das Subjekt im Untersatze der Unterbegriff. Dieser ist auch Subjekt im Schlußsatze.

Es gestaltet sich der reguläre Bau eines Schlusses nun also: Das Subjekt des Obersatzes ist Prädikat des Untersatzes, das Subjekt des Untersatzes Subjekt des Schlußsatzes, das Prädikat des Obersatzes Prädikat des Schlußsatzes.

Bezeichnen wir den Mittelbegriff mit M, den Oberbegriff mit O, den Unterbegriff mit U, so stellt sich die Grundform des vulgären Schlusses in folgender Formel dar:

M ist O
U ist M
―――――
U ist O.

b. Arten der Schlüsse.

§. 38. Man teilt die Schlüsse ein in einfache und zusammengesetzte (Kettenschluß).

a) Einfache Schlüsse.

§. 39. Man teilt die einfachen Schlüsse nach Beschaffenheit des Obersatzes ein in kategorische, hypothetische und disjunktive. Ist der Obersatz ein kategorisches Urteil, so heißt der Schluß ein kategorischer; ist der Obersatz hypothetisch, so heißt der Schluß ein hypothetischer; ist der Obersatz disjunktiv, so ist der Schluß ein disjunktiver.

α. Der kategorische Schluß.

§. 40. Der kategorische Schluß ruht auf dem logischen Grundsatze: Was von der Gattung ausgesagt werden kann, gilt auch von der Art und den Individuen dieser Gattung; was von der Gattung nicht ausgesagt werden kann, kann auch nicht von den Arten oder den Individuen derselben ausgesagt werden. Daher ist der kategorische Schluß ein solcher, bei welchem die Konklusion entweder nach dem Gesetz der Identität oder nach dem des Widerspruchs aus den Prämissen abgeleitet wird.

a. Die Fische haben rotes, kaltes Blut.
Der Aal ist ein Fisch;
Folglich hat der Aal . . . rotes, kaltes Blut.

b. Die Robbe ist kein Fisch.
Der Seehund ist eine Robbe;
Folglich ist der Seehund . . . kein Fisch.

Man hüte sich hier vor falschen Schlüssen. Ist der Mittelbegriff partikulär, so darf man ihn nicht als einen allgemeinen ansehen. Folgender Schluß stimmt nicht mit dem Gesetz der Identität:

Einige Menschen sind Millionäre.
N. ist ein Mensch;
Folglich ist N. ein Millionär.

Der Schluß wäre formell auch unrichtig, wenn er lautete:

Einige Menschen sind Millionäre.
Rothschild ist ein Mensch; folglich —

Auch dürfen nicht beide Prämissen verneinend sein.

Die Pflanzen sind keine Tiere.
Die Vögel sind keine Pflanzen;
Folglich sind die Vögel keine Tiere.

Wo liegt in letzterem Schlusse das Falsche?

β. Der hypothetische Schluß.

§. 41. Hier lautet die Grundregel: Mit der Bedingung ist das Bedingte, mit dem Grunde die Folge gesetzt (a), aber auch mit dem Bedingten die Bedingung aufgehoben (b). Der hypothetische Schluß ruht also mit seiner Konklusion auf dem Gesetz der Kausalität.

a. Wenn die Luft elastisch ist, so läßt sie sich zusammendrücken.
Nun ist die Luft elastisch;
Folglich läßt sie sich zusammendrücken.

b. Wenn dieser Körper ein Magnet ist, so zieht er das Eisen an.
Nun zieht er das Eisen nicht an;
Folglich ist er auch kein Magnet.

Auch hier kommen leicht falsche Schlüsse vor.

Wenn zwei Dreiecke kongruent sind, so haben sie gleiche Winkel.
Diese zwei Dreiecke haben gleiche Winkel;
Folglich sind sie kongruent.

Die Kongruenz der Dreiecke hängt ja nicht allein von der Gleichheit der Winkel, sondern auch von der Gleichheit der Seiten ab. Darum können zwei Dreiecke wohl gleiche Winkel haben, ohne kongruent zu sein. Dasselbe ist auch der Fall bei allen Quadraten.

Folgender Satz ist ein gekürzter hypothetischer Schluß: Die Luft läßt sich zusammendrücken; denn sie ist elastisch. Worin besteht hier die Kürzung?

Zusatz. Hypothesen sind Annahmen, aus denen man bekannte Thatsachen zu erklären sucht. In verschiedenen Wissenschaften gilt jetzt vieles als feststehende Wahrheit, was ehemals nur Hypothese war. (Bewegung der Erde um die Sonne. Undulation des Lichtes. Atomenlehre.)

γ. Der disjunktive Schluß.

§. 42. Der disjunktive Schluß hat zum Obersatz ein disjunktives, zum Untersatz ein bejahendes oder verneinendes, zum Schlußsatz ein verneinendes oder bejahendes Urteil. Ist nämlich der Untersatz bejahend, so muß der Schlußsatz verneinend, ist der Untersatz verneinend, so muß der Schlußsatz bejahend sein.

Dieser Winkel ist entweder ein rechter oder ein spitzer oder stumpfer.
Nun ist er kein stumpfer und kein spitzer;
Folglich ist er ein rechter.

b) Der zusammengesetzte und gekürzte Schluß.

§. 43. In folgendem Beispiele sind drei kategorische Schlüsse zu einem Ganzen verbunden.

1. Alles Organische ist vergänglich.
   Alle Pflanzen sind organisch;
   (Also sind alle Pflanzen vergänglich.)
2. (Alle Pflanzen sind vergänglich.)
   Alle Bäume sind Pflanzen;
   (Also sind alle Bäume vergänglich.)
3. (Alle Bäume sind vergänglich.)
   Alle Eichen sind Bäume;
   Also sind alle Eichen vergänglich.

Läßt man in einem zusammengesetzten Schluß die Schlußsätze, außer dem letzten, weg, so entsteht ein Kettenschluß (Sorītes). Die einfachste aristotelische Art des Kettenschlusses ist die, in welcher das erste Urteil das Subjekt der Konklusio enthält, das letzte das Prädikat derselben.

Dafür ein Beispiel aus Drobischs Logik:

Der Ehrsüchtige ist leidenschaftlich;
Der Leidenschaftliche ist unfrei;
Der Unfreie ist unvernünftig;
Der Unvernünftige ist unsittlich;
also ist der Ehrsüchtige unsittlich.

Schlüsse kommen sehr oft verkürzt vor. Ein verkürzter Schluß ist: „Die Mathematik ist eine Wissenschaft, welche für jeden Studierenden nützlich ist, weil sie den Verstand schärft.“ Vollständig würde der Schluß lauten:

Alle Wissenschaften, die den Verstand schärfen, sind den Studierenden nützlich.
Nun ist die Mathematik eine solche Wissenschaft, die den Verstand schärft;
Also ist die Mathematik den Studierenden nützlich.

Wie verhält es sich bei folgendem Schlusse:

Der Geiz ist zu meiden; denn er ist ein Laster.
Weil der Geiz ein Laster ist, so ist er zu meiden.

Andere künstliche Schlußformen übergehen wir hier. Es genügt uns, das Wesen des Schlusses und die wichtigsten Arten desselben besprochen zu haben. Im Schließen leistet der Verstand das Höchste, was er zu leisten vermag. Denn mittels des Schlusses folgern wir aus dem Allgemeinen auf Besonderes, von der Ursache auf die Wirkung und umgekehrt, vom Grund auf die Folge u. s. w. Die Nässe des Erdbodens läßt uns schließen auf Regen, der in voriger Nacht gefallen. Von der Form der Fußstapfen schließen wir auf die Tierart, die ein Schneefeld belaufen hat, von der Richtung der fernen Rauch- und Feuerwolke auf Richtung und Stärke der dortigen Windströmung; von dem Gange eines Menschen auf sein Temperament; von der Gesichtsfarbe eines

Menschen auf die Beschaffenheit seiner Lungen; von den Gesetzen der irdischen Naturerscheinungen auf Gesetze der Himmelskörper u. s. w. Wie viel Entdeckungen in Physik, Mechanik, Astronomie verdanken wir scharfsinnigen Schlüssen! Es ist aus dem allen klar, wie der Verstand das Vermögen der Seele ist, von Sichtbarem auf Nichtsichtbares zu schließen, das Übersinnliche an und in den sichtbaren Dingen zu erforschen. Kurz, der Verstand sucht und findet in der sinnlichen Welt eine übersinnliche.

Abschluß.

§. 44. Verstand im engern Sinne haben wir kennen gelernt als das Vermögen der Seele, aus Individualvorstellungen allgemeine oder begriffliche zu bilden. Wir haben weiter gesehen, wie die Urteile — besonders die analytischen — aus den Begriffen, die Schlüsse aus den Urteilen hervorgehen. Hieraus folgt aber, wie eng verbunden die drei Funktionen der Seele sind, nämlich das Bilden der Begriffe, der Urteile und der Schlüsse.

Man unterscheidet Verstandes- und Vernunftschlüsse. Die Verstandesschlüsse bewegen sich vornehmlich im Bereiche der Natur und der Naturgesetze. Die Vernunftschlüsse bewegen sich in einem ganz anderen Gebiete menschlichen Denkens, wie uns die Lehre von der Vernunft lehren wird.

III. Die Vernunft.

Einleitung.

§. 45. Das elementare Denken beginnt mit sinnlichen Wahrnehmungen und Anschauungen, wodurch der Seele eine unzählige Menge von sinnlichen Vorstellungen zugeführt wird. Diese bilden das Fundament für alle höher gehenden Denkakte. Höher geht das begriffliche Denken des Verstandes; dies führt zum Verständnis und zur Erkenntnis des Wesens der Dinge, lehrt richtig urteilen, erforscht die Gesetze des Naturlebens und ordnet das Wissen in logischer Weise. — Am höchsten steht aber das vernünftige Denken. Dieses hat es nicht mehr mit bloß begrifflichen Vorstellungen zu thun; es erhebt sich zu idealen. Die Vernunft versenkt sich in das unerforschliche Wesen Gottes, erhebt begriffliche Vorstellungen zu idealen, schafft auf den Gebieten der Kunst die mannigfaltigsten Kunstideen. Wir haben demnach das Vernunftvermögen nach drei Seiten hin näher zu betrachten: als Vermögen der Ideen — als Vermögen Gott zu denken — als schaffende Phantasie.

a. Die Vernunft als Vermögen der Ideen.

§. 46. Kant nennt die Vernunft das Vermögen der Ideen. Was sind aber Ideen? Man nennt wohl Plato den Philosophen der

Ideen, wie Schiller den Dichter der Ideale. Dieser Plato sagt: „Was den Menschen zum Menschen, den Tisch zum Tische macht, ist die Idee des Menschen — des Tisches." Nun wissen wir, daß wir in den Begriffen das Wesentliche der Dinge — ihr Wesen denken. Was folgt hieraus? Dies: schon Begriffe sind Ideen. Plato nahm aber den Begriff auch in einem höhern Sinne.

Sage ich: Ein Staat ist die Gesamtheit der Bewohner eines Landes, die nach gleichen Gesetzen regiert werden — so habe ich einen Begriff von Staat gebildet. Denke ich mir aber alles, was einen Staat zu einem vollkommnen macht, so entsteht in mir eine ideale Vorstellung oder die Idee von einem vollkommnen Staate. Diese ideale Vorstellung würde etwa folgende Bestimmungen erhalten. Der Herrscher müßte ein weiser, gerechter und gütiger Herr sein, dazu so mächtig, daß er Land und Leute gegen alle Feinde seines Reiches kräftig schützen könnte; die Unterthanen müßten ein verständiges, weises, betriebsames Volk sein, dazu gottesfürchtig, der Obrigkeit unterthan, friedsam unter einander ꝛc. Ein solcher Staat wäre in der That ein vollkommner. Indem ich mir im Geiste einen solchen vorstelle, bilde ich in mir die Idee eines vollkommnen Staates. Die Idee ist ein Musterbild; ein diesem entsprechender Staat wäre ein Musterstaat. Die Idee steht, wie sich hieraus ergiebt, über dem logischen Begriffe, der als solcher eine bloße Abstraktion ist. Sie ist der in seiner Vollkommenheit gedachte Begriff. (Vollkommen ist das, was zu seiner Fülle gekommen — was nach Inhalt und Form das ist, was es seinem Wesen nach sein kann und soll.) Idee im engern Sinne ist ebenfalls eine Vorstellung, aber keine sinnliche, auch keine begriffliche, sondern eben eine ideale. Es ist weiter ein Unterschied zwischen Ideal und Idee. Ideen sind Musterbegriffe, Ideale aber Mustergestalten, Ideen in konkreter Erscheinung. „Sie sind anschaulich gedachte, mit realer Erscheinung umkleidete Vollkommenheiten, während die Ideen abstrakt gedachte, von allem Sinnlichen abgelöste Vollkommenheiten sind." (Dittes.) Der Geist entwickelt den Begriff eines guten Regenten: tritt nun dieser der geistigen Anschauung in einer bestimmten Gestalt entgegen (Titus, Friedrich der Große, Joseph II.), so ist das für ihn ein Ideal. Alexander nahm sich die Helden Trojas zum Ideal, nicht zur Idee. Alle Kunstjünger nehmen sich berühmte Meister ihrer Kunst zum Ideal, denken sich in ihre Ideen hinein und suchen sich an deren Kunstschöpfungen zu Künstlern heranzubilden. Alle Religionen, Wissenschaften, Staatseinrichtungen, Künste ruhen auf Ideen, die in ihnen irgend eine Gestaltung angenommen haben. Joseph Beck sagt: „Es giebt keine Religion, in der nicht die Idee der Gottheit, keine Wissenschaft, in der nicht die Idee der Wahrheit, keine Tugend, kein Recht, kein Staats- und Volksleben, worin nicht die Idee der Güte, keine Kunsterscheinung, in der nicht die Idee der Schönheit — wenn auch noch so sehr getrübt sich verwirklicht hätte."

Zusatz. „Die Vernunft erweist sich als das Vermögen der Ideen;

sie ist es, welche die ethischen Normalbegriffe bildet und entwickelt; sie ist das Erkenntnisvermögen des objektiv Wahren, Guten und Schönen." (Ulrici.)

b. Die Vernunft als Vermögen, Gott zu denken.

§. 47. Die Vernunft ist also, wie wir §. 46 gesehen, das Vermögen der Ideen. Aber zwischen Idee und Idee ist wieder ein großer Unterschied; denn es giebt relative und absolute Vollkommenheit. Absolut vollkommen ist nur Gott; absolute Vollkommenheiten finden wir nur im göttlichen Wesen. Daß ein Gott ist, daß derselbe der Schöpfer aller Dinge, darum ein über der Welt erhabenes und von der Welt unabhängiges Wesen sei: das offenbart die Schrift, und wir glauben es. Dieser Glaube ist aber nicht eine blinde Annahme, sondern ein Dogma, von dessen Wahrheit wir uns zu überzeugen vermögen. Die entwickelte Vernunft bildet Vernunftschlüsse, durch die wir aus uns selbst nicht bloß auf das Dasein, sondern auch auf die Wesensherrlichkeiten des verborgenen Gottes schließen. Wie die Vernunft in diesem höchsten Gebiet menschlichen Erkennens die höchsten Wahrheiten zu finden vermag, wollen wir näher ausführen.

Von tausend und abertausend sichtbaren Dingen können wir ohne Mühe nachweisen, daß sie von andern Dingen ihrer Art abstammen und daß sie, wie nach ihrem Entstehen von andern Individuen, so auch nach ihrem Bestehen von außer ihnen liegenden Bedingungen und Kräften abhängig sind. Dinge nun, die den Grund ihres Daseins und Bestehens nicht in sich selbst haben, sind bedingt; die Philosophie nennt sie zufällige. Ein Wesen dagegen, das nach Ursprung und Fortdauer nicht von etwas außer ihm abhinge, sondern lediglich aus und durch sich selbst wäre, was es ist, wäre ein unbedingtes, ein notwendiges, ein absolutes. Wir finden in der Welt auch nicht ein Ding, das ganz in eigner Kraft fortbestünde. Selbst die Erde könnte nicht sein, was sie ist, wenn ihr der Sonnenkörper seine Einwirkungen versagte. Daraus ziehen wir den Induktionsschluß, daß, da alle einzelnen Kreaturen in der Welt zufällig sind, es auch die Welt im ganzen sein werde. Eine zufällige Welt setzt aber ein notwendiges oder absolutes Wesen als Urheber voraus. Das führt auf den sogenannten kosmologischen Beweis für das Dasein Gottes. Er lautet:

Alles Zufällige muß seinen letzten Grund in etwas Notwendigem haben.
Die Welt ist da und ist zufällig.
Folglich muß ein notwendiges Wesen als Urheber der Welt da sein; dies Wesen ist Gott.

So schließt also unsere Vernunft von dem Dasein der Welt auf einen vorweltlichen Urheber. Dieser Beweis ist das Amen der Vernunft auf den Glaubenssatz, der schon in den allerersten Worten der Bibel liegt: „Im Anfang schuf Gott Himmel und Erde."

Wenn der kosmologische Beweis für das Dasein Gottes auf einen vorweltlichen Urheber führt, so setzt er damit schon eine wichtige Wesens-

eigenschaft Gottes — die Ewigkeit. Ewigkeit ist allerdings eine undenkbare Vorstellung; denn mein Denken kann in die ungemessensten Zeitfernen zurückgehen: niemals findet es einen Anfangspunkt. Aber gerade ebenso undenkbar ist mir der Gedanke, daß Gott nicht ewig sei. Gesetzt, jemand nähme für den Gott, den wir glauben, einen Anfang seines Seins an, so wäre dieser Gott kein absolutes Wesen, weshalb sich uns sofort die Frage aufdrängen würde, wer vorher gewesen, oder wer diesem Gotte sein Sein gegeben. Die Idee eines absoluten Wesens zwingt also zu der Annahme eines anfangslosen Seins dieses Wesens. So ergiebt sich hier das wunderbare Rätsel, daß unsere Vernunft die Ewigkeit zwar nicht zu ermessen und zu begreifen vermag, gleichwohl aber ein ewiges Sein Gottes setzen **muß**. Geht also auch diese Vorstellung über alles menschliche Begreifen hinaus, so ist sie doch nicht wider die Vernunft. Indem nun meine Vernunft Gott als ewig zu denken genötigt ist, giebt mein eigner Geist Zeugnis dafür, daß der absolute Geist als solcher ein ewiges — ein anfangsloses Sein haben **müsse**. Weiter!

Von jedem Kunstwerke schließen wir auf gewisse geistige Vollkommenheiten seines Urhebers. Bei der vernünftigen Betrachtung des Weltgebäudes drängt sich uns allenthalben die Überzeugung auf, daß der Urheber des Alls ein allmächtiges, ein allweises und allgütiges Wesen sein müsse. Insbesondere bewundern wir die Weisheit in der allenthalben wahrzunehmenden Zweckmäßigkeit. Kein Ding hat sich selbst die an ihm haftende Zweckmäßigkeit gegeben; folglich ist diese zufällig (in dem Sinne, der schon oben festgestellt worden). Diese Gedanken führen auf den sogenannten teleologischen*) Beweis für das Dasein Gottes. Er lautet in syllogistischer Form:

Alles Zufällige hat seinen letzten Grund in etwas Notwendigem.

Die an allen Geschöpfen wahrzunehmende Zweckmäßigkeit haben sich diese nicht selbst gegeben — sie ist eine zufällige Eigenschaft derselben.

Folglich muß es ein intelligentes Wesen geben, das dem Weltall und was in ihm ist diese Zweckmäßigkeit verliehen hat; dies Wesen ist Gott.

Auch die Eigenschaft der Allweisheit Gottes geht über menschliches Begreifen (Röm. 11, 33—35), ist aber wiederum nicht wider die Vernunft.

Als intelligentes Wesen ist Gott Geist, also ein persönliches Wesen — mit Selbstbewußtsein und Sebstbestimmung. Wir sind, was schon früher einmal ausgeführt worden, auch geistige, also persönliche Wesen, mit Selbstbewußtseins- und Selbstbestimmungsfähigkeit, mithin Gott ähnlich.**) Aus dieser Ähnlichkeit erklärt es sich nun, daß wir aus unserer eignen Persönlichkeit heraus ein urpersönliches Wesen zu denken vermögen. Hier abschließend, sagen wir nun: daß der Mensch durch das Vermögen der Vernunft ein über

---

*) Teleologie = Zwecklehre.

**) Gen. 1, 26. 27. Akt. 17, 28. Ebr. 12, 9.

der Welt erhabenes, von der Welt unabhängiges, ewiges Wesen mit einer Fülle absoluter geistiger Eigenschaften zu denken vermag, das ist nach Seite seiner Erkenntnisfähigkeit die höchste Vollkommenheit seines Geistes. Hiermit haben wir zugleich erwiesen, daß die Vernunft, weil sie den Höchsten und in ihm das Höchste zu denken und zu erkennen vermag, wirklich das höchste intellektuelle Vermögen des Menschen ist. Also ruhet in des Menschen **Vernünftigkeit** seine **Gottähnlichkeit**.

Zusatz. Plato sagt: „Die Vernunft, als das Göttliche im Menschen, ist das Auge der Seele für das Göttliche außer ihr." Fr. H. Jakobi sagt: „Das ist der Geist des Menschen, daß er Gott erkennt, daß er ihn wahrnimmt, den Verborgenen ahnet in der Natur, in seiner Brust ihn vernimmt, ihn anbetet in seinem Herzen. Das ist seine Vernunft, daß ihm das Dasein eines Gottes offenbarer und gewisser ist, als das eigene. Wir dürfen die kühne Rede wagen, daß wir an Gott glauben, weil wir ihn **sehen**, obgleich er nicht gesehen werden kann mit den Augen des Leibes." Dies letztere Wort Jakobis erinnert an ein gleiches Oxymoron des Apostels Röm. 1, 19. 20: „Denn daß man weiß, daß Gott sei, ist (in) ihnen offenbar; denn Gott hat es ihnen geoffenbart, damit, daß Gottes **unsichtbares Wesen**, das ist seine ewige Kraft und Gottheit, **wird ersehen**, so man des wahrnimmt an den Werken, nämlich an der Schöpfung der Welt."

c. Die schaffende Vernunft (Phantasie).

§. 48. Die Ähnlichkeit des Menschen mit Gott giebt sich nicht bloß kund im Wesen des menschlichen Geistes, sondern auch in den idealen Schöpfungen (Werken) menschlicher Kunst.

Wir erinnern uns hier an das schon früher angeführte Wort von Dr. Fr. Delitzsch: „Alles, was in der zeitlichen Geschichte sich verwirklicht hat, hat schon seit ewig als Geistesbild und also als Idee in Gott und vor Gott existiert." Die wirkliche Welt war demnach vor aller Zeit in Gott eine ideale. Indem Gott diese Welt schuf, verwirklichte er eben seine ewigen, göttlichen Weltideen.

Auch hierin ist nun der Mensch Gott ähnlich. Denn für jede seiner Kunstschöpfungen bildet er sich erst die Idee, in der das nach ihr gebildete Kunstwerk gleichsam seine Präexistenz hat. Man hat daher die Kunstwerke der Menschen sehr bezeichnend Kunstschöpfungen — Produkte der schaffenden Vernunft — genannt. Weil aber jede Idee im Künstler erst ein Phantasiebild ist, so nennt man die Vernunft, sofern sie solche Bilder erzeugt, auch schaffende Phantasie. Man denke sich nun einmal das unendlich mannigfaltige Kunstleben der Kulturvölker, und man wird begreifen, wie die menschliche Vernunft auf Erden als eine bewunderungswürdige schaffende Macht wirkt, in der sich die göttliche Schöpfermacht herrlich abspiegelt.

Aus dem, was wir nun über das Vernunftvermögen vorgetragen, wird zur Genüge klar geworden sein, ein wie hohes Seelenvermögen dieselbe ist. Obwohl nun aber die Vernunft das höchste intellektuelle

Vermögen des Menschen ist, so darf man doch nicht meinen, daß sie sich im Kinde erst sehr spät entwickle. Im Gegenteil regt sie sich sehr frühzeitig. Wenn das Kind fragt: Wer hat die Sternlein da droben angezündet? so ist das eine Frage nach dem Schöpfer der Sterne. Solch Fragen gehört auch zu dem Lobe, das sich Gott nach Psalm 8 aus dem Munde der Unmündigen bereitet hat. Denn daß ein Kindlein so fragen kann, ist ein Beweis seiner Vernünftigkeit und Gottähnlichkeit. Dr. Heinroth in seinen Vorträgen über Erziehung und Selbstbildung sagt: „Sonderbar oder vielmehr bewunderungswert ist es, daß die ersten Kinderfragen, wenn gleich auf Gegenstände der Sinnenwelt gerichtet, dennoch ihrem Ziele nach Vernunftfragen, d. i. auf den Grund der Dinge gerichtete sind, z. B. wer die Lichter am Himmel angebrannt habe? Denn nach etwas Tieferem als nach dem Grunde der Dinge kann der Mensch nicht forschen. Alle Philosophie, wenn sie sich recht versteht, thut dasselbe. Man könnte die Kinder deshalb kleine Philosophen nennen; denn sie teilen das höchste Interesse der Erkenntniskraft mit den großen. Es ist dies ein Beweis, wie frühzeitig der Mensch im Menschen erwacht, dessen höchste Aufgabe ist: seinen Schöpfer zu suchen." Wir schließen nun hier mit dem geistvollen Wort des Dr. Lazarus: „Nicht, weil der Mensch Mensch ist, erkennt er Gott, sondern weil er Gott erkennt, ist er Mensch, d. i. Gotteserkenntnis gehört zum Begriff des Menschen."

Abschluß der Lehre vom Erkenntnisvermögen.

Individuelle Gradverschiedenheiten der intellektuellen Begabungen.

(Fähigkeit — Talent — Genie.)

§. 49. Wir haben nun die einzelnen Thätigkeiten der erkennenden Seele betrachtet. Die formalen Kräfte des Erkenntnisvermögens finden sich bei jedem Individuum; was aber deren Stärke oder Intensität betrifft, so finden da wichtige intellektuelle Unterschiede statt. Die wichtigsten werden bezeichnet mit den drei Wörtern: Fähigkeit, Talent, Genie. Was bedeuten aber diese Namen? Wir beschreiben das Eigentümliche dieser geistigen Begabungsgrade nach Dr. Joseph Beck also:

Die Fähigkeit oder der gute Kopf zeigt sich in der Leichtigkeit, Gegebenes aufzufassen und zu behalten. Diese sogenannte Fassungskraft ist demnach eine besondere Bestimmtheit des Erkenntnisvermögens, verbunden mit Energie des Gedächtnisses. Der Gegensatz ist: schwacher, langsamer Kopf.

Das Talent ist eine Vollkommenheit der Denkkraft, insbesondere des Verstandes. Es giebt sich kund in Scharfsinn, Tiefsinn und Witz. Der Scharfsinn ist die Fähigkeit, die Merkmale der Dinge und damit deren Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten genau aufzufinden.

Schärfe und Feinheit des Unterscheidungsvermögens ist sein wesentliches Merkmal. Er artet zuweilen in Spitzfindigkeit aus. Der Tiefsinn ist die Fähigkeit des Geistes, von der Erscheinung, der Folge, der Wirkung in das Wesen, in die verborgenen Gründe und Ursachen der Erscheinungen einzudringen. Eine Ausartung desselben ist die Grübelei. Witz ist die Fähigkeit, Ähnlichkeiten zwischen Dingen verschiedener Art aufzufinden und sie mit Hilfe der Phantasie in bildlicher Rede darzustellen. Man denke hier an die Metaphern und Parabeln des neuen Testaments, in welchen Sinnliches und Übersinnliches, Irdisches und Himmlisches in wunderbar sinniger Weise verknüpft sind.

Genie ist ein hoher Grad der Vernunftkraft, insbesondere die Fähigkeit, aus einer Fülle von Ideen heraus Neues und Eigentümliches zu schaffen, es sei nun auf dem Gebiete der Wissenschaften oder der Künste. Meist ist das Genie des Einzelnen auf eine bestimmte Sphäre der Produktivität beschränkt. Goethe spricht sich über Genie so aus: „Genie ist jene produktive Kraft, wodurch Thaten entstehen, die Folgen haben. Es giebt kein Genie ohne produktiv fortwirkende Kraft." (Siehe Eckermann III, 228 ff.)

Zweites Kapitel.

Das Gefühlsleben der Seele. (Das Gefühlsvermögen.)

Einleitung.

§. 50. „Gefühlsleben — welch ein Zauber schwebt über diesem Worte, das die ganze Seligkeit, aber auch alle Pein unsers Erdenlebens in sich faßt! Es ist eine eigene geheimnisvolle Welt und der Eingang zu ihr ist, wie der zum Hades der Alten, dunkel."

Mit dieser Charakteristik leitet Dr. Nahlowsky seine sehr lehrreiche Monographie über das Gefühlsleben der Seele ein. Ist das Gefühlsleben der Seele eine geheimnisvolle Welt, ist der Eingang zu dieser dunkel: so müssen wir schon darauf gefaßt sein, daß auch die Lehre vom Gefühlsleben der Seele ihre großen Schwierigkeiten haben werde. Ist doch (z. B. von Wolf und Krug) ernstlich bestritten worden, daß das Gefühl neben dem Vorstellungs- und Willensvermögen ein besonderes Vermögen der Seele sei. Auch neuere Psychologen und Philosophen stimmen dem wieder bei.

Die Gefühle haben ferner das Eigene, daß sie schwer zu definieren sind. Diese Schwierigkeit liegt im Wesen der Gefühle begründet. Die Gefühle sind nämlich tiefinnerliche Seelenzustände, deren Entstehungsursachen in der Regel sehr verborgen liegen, deren Höhenpunkte meist kurz sind, deren Verschwinden gewöhnlich unmerklich verläuft. Sie sind zwar Thatsachen des Bewußtseins; wenn aber die bewußte Seele anfängt, über ihre Gefühle zu reflektieren, dann entweichen diese nur um so schneller, oder bewahren doch für die nüchterne Reflexion nicht

ihre Frische und Innerlichkeit. Sie scheuen also gewissermaßen das Licht des reflektierenden Verstandes und bekunden eben damit, daß sie ungestört für sich selbst sein wollen, was sie sind — daß sie sich für sich selbst ausleben wollen. Sie lieben in gewissem Sinne das Stillleben. Ist es aber wahr, daß die ganze Seligkeit, wie alle Pein des Erdenlebens in unserer Gefühlswelt beschlossen liegt, so muß es gleichwohl für uns von höchstem Interesse sein, diese geheimnisvolle Welt näher kennen zu lernen. Blicke in dieselbe sind besonders für den Erzieher von hoher Bedeutung. Denn der Lehrer soll ja nicht bloß denkende, sondern auch gefühlvolle Menschen bilden. Gehen wir daher auf die Lehre vom Gefühlsleben der Seele so weit näher ein, als es die Zwecke unserer Schulkunde heischen.

Zusatz. Über die Selbständigkeit des Gefühlsvermögens neben dem Erkenntnis- und Willensvermögen sind, wie schon bemerkt, die Psychologen geteilter Meinung. Dr. Rumpel sagt in seiner „Philosophischen Propädeutik“: „Wir unterscheiden nur zwei Grundvermögen in der menschlichen Seele: das Receptions- oder Erkenntnisvermögen, und das Reaktions- oder Willensvermögen. Von beiden unterscheidet man zuweilen noch als ein drittes Grundvermögen — das Gefühlsvermögen. Mit Unrecht; denn es gehören die ihm zugeschriebenen Thätigkeiten offenbar teils dem Erkenntnisvermögen, teils dem Willensvermögen an und sind demgemäß mit dem einen oder dem andern zu verbinden.“ Wie hier Rumpel, so haben auch noch andere die von den Philosophen Tetens und Kant eingeführte Dreiteilung der Seelenvermögen wieder aufgegeben. Wir behalten sie jedoch bei, und das nicht bloß aus praktischen, sondern auch aus sachlichen, also wissenschaftlichen Gründen. Letztere geben wir mit einem Zitat aus der 2. Aufl. des Werkes: Leib und Seele — von Dr. H. Ulrici, der sich T. II, S. 166 also ausspricht: „Hegel läßt im Grunde nur das Denken (Vorstellen), Schopenhauer nur das Wollen als ursprünglichen Faktor des Seelenlebens gelten. Auch andere Philosophen stimmen damit insofern überein, als sie meinen, daß das Gefühl nichts Ursprüngliches, sondern nur das Erzeugnis von Vorstellungen sei. Allein es ist offenbar nicht die Vorstellung des Suchens, sondern das Suchen selbst, die Thätigkeit des Suchens, welche das unangenehme, die Thätigkeit des Findens, welche das angenehme Gefühl hervorruft; das bloß vorgestellte Suchen und Finden erzeugt kein Gefühl, sondern nur eine Erinnerung an das beim wirklichen Suchen und Finden gehabte Gefühl. Ebenso ruft die Willensthätigkeit und insbesondere die Realisierung (Erreichung) des Gewollten ein Gefühl der Lust hervor; aber es ist eine offenbare Verwechselung der Begriffe, wenn man den „befriedigten“ Willen mit dem Gefühl der Lust, den „unbefriedigten“ mit dem der Unlust identifiziert. Denn die sogenannte Befriedigung gehört gar nicht dem Willen an, das Befriedigtsein ist kein Wollen, kein Willensakt, sondern ein Sich-fühlen, das bestimmte Gefühl, das der verwirklichte Willensakt, das Gelingen des Gewollten hervorruft. Besäße die Seele nicht die Fähigkeit, von ihrem Wollen und dessen Realisierung affiziert zu werden, so würde es einen „befriedigten“ Willen gar nicht geben, von einer „Befriedigung“ des Willens gar nicht die Rede sein können.“

Pfisterer in seiner „Pädagogischen Psychologie“ sagt (S. 15): „Indem wir uns hiermit unumwunden zu der althergebrachten Unterscheidung der sogenannten drei Seelenvermögen (oder der formalen Triebe des Erkennens, Fühlens und Wollens) bekennen, ist es uns nicht unbewußt, wie abschätzig gerade diese psychologische Überlieferung heutzutage von vielen behandelt wird. Wir glauben aber, daß, wie überall, so auch hier, der Mißbrauch einer Sache die Sache selbst nicht aufhebt. Es ist ja gewiß eine große Verkehrt-

heit, wenn man die drei Seelenvermögen als drei in sich abgeschlossene und ganz äußerlich neben einander liegende Kammern und Abteilungen der Seele ansieht und behandelt; aber nicht minder verkehrt ist doch auch der Herbart-Beneckesche Versuch, das ganze Seelenleben auf die Vorstellungsthätigkeit zurückzuführen und somit auch das Fühlen und Wollen nur als eine eigentümliche Gestaltung und Abänderung des Vorstellens zu bezeichnen. Erkennen, Fühlen und Wollen sind vielmehr drei wesentlich und ursprünglich verschiedene Arten des Verhaltens der Seele zu dem ihr gegebenen Inhalte, von welchen sich keine auf die andere zurückführen oder aus ihr ableiten läßt. Sie hängen freilich aufs engste unter sich zusammen, so daß keine für sich allein und losgetrennt von den andern wirksam werden kann und darf, vielmehr so oft eine einzelne von ihnen in Wirksamkeit tritt, mehr oder weniger deutlich auch die beiden andern als Grund oder Folge mitklingen und begleitend nebenhergehen. Aber das alles hebt doch ihren wesentlichen und bleibenden Unterschied nicht auf." Übrigens gestattet Herbart die Beibehaltung der herkömmlichen technischen Namen für die einzelnen seelischen Vorgänge ausdrücklich, wenn er sagt: „Obgleich die Vermögen im Grunde nur eine Kraft sind, so benutze man doch die einmal bekannten Namen zur Auseinandersetzung dessen, was nach einander mit Übergewicht hervortritt." Gewisse Herbartianer thun also Unrecht, wenn sie den Gebrauch der traditionellen Benennungen: Gedächtnis, Urteilskraft 2c. geradezu verpönen.

I. Wesen der Gefühle.

§. 51. Im gewöhnlichen Leben, ja selbst in Psychologien werden Empfindung und Gefühl nicht immer richtig unterschieden. Alle Eindrücke oder Reize der Außenwelt auf unsere fünf Sinne nennen wir Empfindungen. Wir unterscheiden demgemäß Empfindungen des Gesichts-, des Gehörs-, des Geschmacks-, des Geruchs-, des Haut- und Tastsinnes.*)

Die Sinnesempfindungen sind ursprünglich und an sich unbewußt. Sobald sie bewußt werden, werden sie zu Merkmalen oder Eigenschaften der Gegenstände, von denen sie kommen, also zu Wahrnehmungen. Wahrnehmungen erklärten wir daher als das bewußte Innewerden der von bestimmten Gegenständen der Außenwelt kommenden sinnlichen Eindrücke.

Wahrnehmungen und die aus ihnen hervorgehenden Vorstellungen sind aber an sich keine Gefühle; denn wir nehmen tausend Dinge ohne die geringste Gefühlsbewegung wahr. Oder wer empfände wohl eine Gefühlserregung beim Anblick eines gewöhnlichen Fensters, eines Mauerziegels? Was sind denn nun Gefühle? Zunächst Zustände im innern Seelensein. Das Eigentümliche dieser Zustände möge ein Beispiel veranschaulichen. Wir denken uns einen Wandersmann, der bei einbrechender Nacht durch einen Wald wandern muß. Man erzählt ihm im letzten Gasthause, daß dort tags zuvor ein Raubanfall stattgefunden, daß der Angefallene auf entsetzliche Weise mißhandelt worden. Die Vorstellung, daß ihm Gleiches widerfahren könne, ver-

*) Wenn man den Haut- und Tastsinn Gefühlssinn nennt, so wird das Wort Gefühl in einem engern Sinne genommen.

setzt seine Seele in peinliche Unruhe — er fühlt Furcht. Man denke sich einen andern Reisenden auf demselben Wege, der von jenem Raubanfalle nichts gehört; derselbe hat keine beunruhigenden Vorstellungen. Er wandert zur nämlichen Zeit durch denselben Wald getrosten Mutes. Man denke sich weiter, daß dem ersten Wanderer beim Austritt aus dem Walde ein Freund mit der erfreulichen Botschaft, daß er (der Wanderer) zu einer ehrenvollen und einträglichen Staatsanstellung befördert sei, entgegenkommt. Ei, wie hebt die Vorstellung von diesem glücklichen Ereignis das Lebensgefühl und stimmt es fröhlich! Diese Beispiele lehren, daß gewisse Vorstellungen es sind, die im Seelenleben das allgemeine Lebensgefühl aufregen, andere, die es niederdrücken. Durch Vorstellungen von etwas Glücklichem, das uns bevorsteht, entstehen Lustgefühle; durch Vorstellungen von drohendem Unglück Furchtgefühle.

Jetzt läßt sich der Unterschied von Wahrnehmung und Gefühl schon schärfer bezeichnen. In der Wahrnehmung ist der wahrgenommene Gegenstand außerhalb der Seele, während bei dem Gefühl das, des man sich bewußt wird, ein Zustand im innern Seelensein selbst ist. Wahrnehmungen sind demnach gegenständlich oder objektiv, Gefühle dagegen zuständlich oder subjektiv. Die Gefühle werden zwar auch empfunden, aber nicht sinnlich, sondern seelisch. Sie werden aber empfunden entweder als Lust oder Unlust, als Freude oder Leid. Hiernach unterscheidet man Lust oder Unlustgefühle. Die Lustgefühle sind angenehme, die Unlustgefühle unangenehme Zustände im Seelensein.

Gefühle entstehen also durch Vorstellungen; nicht auch durch leibliche Zustände? Gewiß dadurch auch. Die Gefühle des Hungers und Durstes, des allgemeinen Wohl- oder Übelbefindens sind auch Gefühle. Zudem stehen Leib und Seele überhaupt in engster Wechselbeziehung. Tiefe Traurigkeit der Seele, etwa Kummer oder Gram über mißratene Kinder, über schwere Verluste an irdischen Gütern — lähmt auch das leibliche Leben, wie Schmerzen des Leibes das Seelenleben lähmen. Körperliche Leiden erwecken in der Seele das Gefühl der Unlust, körperliches Wohlbefinden das Gefühl der Lust unmittelbar. Solange das Kind sich seinen körperlichen Schmerz oder sein Wohlbefinden noch nicht denken kann, so lange hat es auch noch keine bewußten Leid- oder Lustgefühle, sondern von beiden nur Empfindungen. Erst wenn es klagt, daß ihm dies oder jenes Glied weh thue, sind seine Schmerzempfindungen Gefühle. Wir definieren daher die Gefühle nun so: Sie sind bewußte seelische Zustände der Lust oder Unlust, der Freude oder des Leides, durch Vorstellungen oder Zustände erregt.

Auch Begehrungen und Widerstrebungen wecken Lust- und Unlustgefühle; denn was wir begehren, hat unser Wohlgefallen für sich, was wir verabscheuen, mißfällt uns. Daher erklärt Dr. Joseph

Beck die Gefühle allgemeiner so: Sie sind bewußte Zustände oder selbstbewußte Stimmungen der Seele, hervorgebracht durch die Eindrücke ihrer gegenständlichen Thätigkeiten des Erkennens und Begehrens.

Wie in der äußern Natur Ruhe und Bewegung immerdar wechseln, so ist's auch im innern Seelensein. Ist's völlig ruhig im Gemüt, dann sind wir uns keines besondern Gefühlszustandes bewußt. Lustgefühle regen das Lebensgefühl der Seele auf, Unlustgefühle drücken es nieder. Wenn daher Furcht und Hoffnung in der Seele kämpfen, dann gleicht das Gemüt einer wogenden See. Darum hat man die Gefühle treffend auch Seelenbewegungen genannt.

Ebenso passend nennt man sie Seelenstimmungen. Dies Bild ist hergenommen von einem musikalischen Instrument. Die heitere Seele gleicht einem wohlgestimmten, die unruhige oder gedrückte Seele einem verstimmten Instrument. Einen bekümmerten oder mürrischen Menschen nennt man verstimmt.

II. Einteilung der Gefühle.

Allgemeines.

§. 52. Die Gefühle werden verschieden eingeteilt, oft nach sehr ungleichen Einteilungsgründen. Versuchen wir es, für unsere Zwecke möglichst einfache Einteilungen zu gewinnen. Wir beginnen mit der Analyse eines Gefühls. Ohne Mühe ergeben sich uns da sofort folgende drei Momente:

a. ein allgemeiner Zustand der Seele, welcher sie fähig macht, von ihren Gefühlen zu wissen — also ein Zustand des Bewußtseins; b. der Zustand selbst, den wir Fühlen nennen; c. die Ursache, durch welche in der Seele ein Gefühl entsteht.

Wir können den Inhalt dieser Sätze in drei Worte fassen: Bewußtsein der Seele — ein Gefühlszustand — eine Gefühlsursache.

Das Bewußtsein der Seele ist freilich eine notwendige Voraussetzung, ohne welche Gefühle gar nicht möglich wären; denn in völlig unbewußten Seelenzuständen, wie in Ohnmachten, bei Chloroformierung — sind nicht einmal Empfindungen, viel weniger Gefühle möglich. Da das Bewußtsein für alle Akte des Seelenlebens — für das Erkennen, Fühlen und Wollen gleich wesentlich ist, so ist klar, daß es kein spezifisches Merkmal des Fühlens sein kann. Demnach bleiben uns für die Einteilung der Gefühle nur zwei wesentliche Momente: die Gefühls**zustände** und die Gefühls**ursachen**. Die Gefühlszustände sind, wie die Gefühlsursachen, verschieden. Auf dieser Verschiedenheit beruhen nach beiden Seiten hin Einteilungen.

Zusatz: „Unbewußte Gefühle sind undenkbar, gerade wie unbewußte Wahrnehmungen. Denn beide Vorgänge sind eben Akte des Bewußtseins. Aber wie Wahrnehmungen, so können Gefühle zu Vorstellungen werden, die als

solche, wie alle Vorstellungen, aus dem Zustand des Bewußtseins ins Unbewußtsein treten können, und umgekehrt. Die unbewußt gewordenen Lust- und Unlustgefühle sind darum auch erinnerbar und werden durch die Erinnerung in der Seele von neuem erregt, wenn auch nicht in ursprünglicher Frische und Stärke. Das Ausnehmen eines Zahnes ist sehr schmerzhaft. Bei dem Gedanken an eine derartige Operation tritt aber nicht dieselbe Empfindung, sondern nur die Vorstellung ins Bewußtsein zurück, und kann unter Umständen allerdings einen so hohen Grad der Deutlichkeit haben, daß sie von der ursprünglichen Sinnesperception sich wenig oder gar nicht unterscheidet. Aber daraus folgt nicht, daß sie die Sinnesempfindung wiedererweckt oder von ihr erweckt wird. Nur ein sie ursprünglich begleitendes Gefühl kann sie wieder erwecken.“ (Ulrici.)

A. Gefühle nach ihren Gefühlszuständen. Affekte.

§. 53. An den Gefühlszuständen als solchen unterscheiden wir: den Ton, die Stärke, die Dauer.

1. Wenn wir bei den Gefühlen nur die Zustände ins Auge fassen, wenn wir allein darauf sehen, wie die Gefühle von der Seele empfunden werden, so können wir im allgemeinen zwei Hauptarten von Gefühlen unterscheiden: Lust- und Unlustgefühle. Die Lustgefühle sind angenehm, die Unlustgefühle unangenehm. Man nennt die Art und Weise, wie die Gefühle von uns empfunden werden, ihren Ton (tonus).*) Dem Tone nach giebt es also Lust- und Unlust-, freudige und traurige, angenehme und unangenehme Gefühle.

2. Wie die Arten der Lust und Unlust, so sind auch deren Grade sehr verschieden. Wir befinden uns zuvörderst öfter in einem Zustande, in welchem wir weder Lust noch Unlust empfinden, es ist der Zustand der Gefühlsindifferenz — der Nullpunkt im Gefühlsleben. Auch Gleichgültigkeit ist ein Zustand der Indifferenz; denn in diesem (apathischen) Zustande erfreut weder das Erfreuliche, noch betrübt das Betrübende, vielmehr läßt beides kalt. Die Freude erhebt das Seelenleben über jenen Indifferenzpunkt empor, die Trauer drückt es unter jenen Indifferenzpunkt hinab. Man kann sich also das Gefühlsleben der Seele unter dem Bilde eines Thermometers vorstellig machen. Die Lustgefühle bilden dann gleichsam eine Skala positiver Gefühle, die Unlustgefühle eine Skala negativer Gefühle.

Wenn das allgemeine seelische Lebensgefühl nur ein wenig über oder unter den Indifferenzpunkt im Gefühlsleben geht, dann entstehen sogenannte Anwandlungen. Es giebt Anwandlungen von Freude und Fröhlichkeit, aber auch von Furcht und Angst. Wenn wir das Schwinden des Bewußtseins inne werden, dann entsteht das Gefühl der Ohnmacht.

Regen sich die Gefühle über die Anwandlung hinaus in einem

---

*) Tonus bedeutet zunächst die Spannung eines Seiles, einer Saite, metonymisch Ton, und zwar a. eines Instrumentes, einer Silbe (Accent), b. einer Farbe (Farbenton) u. s. w. Ton der Gefühle nennt man daher auch ihre Färbung. Nach ihrer Färbung unterscheidet man Lust- und Unlustgefühle.

stärkeren Grade, dann nennt man sie Affekte. Hiernach sind Affekte im allgemeinen Steigerungen des Gefühlslebens. Manche Psychologen nennen aber nur jene heftigen, die Seele gleichsam erschütternden Gefühle Affekte, unter denen das klare Bewußtsein oder die verständige Überlegung der Seele leidet.*) Manche Affekte sind so stark, daß sie den Tod zur Folge haben.

Die positiven Affekte nennt man auch Affekte der Förderung, die negativen Affekte der Hemmung. Affekte der Förderung sind: Freude, Lustigkeit und Ausgelassenheit, Jubel, Hoffnung, Begeisterung und Schwärmerei, Bewunderung und Erstaunen, Entzücken; auch gehören hierher solche Affekte, die aus unangenehmen Gefühlen hervorgehen, als Ärger, Zorn, Entrüstung. Affekte der Hemmung sind: Trauer und Betrübnis, Angst und Schreck, Furcht, Scham, Kummer und Gram, Verzweiflung. Die psychologische Beschreibung dieser Affekte wird an diesem Orte freilich dadurch erschwert, daß man sich keinen dieser Gefühlszustände ohne die ihn bewirkenden Gefühlsursachen denken kann. Denn alle Namen derselben sind objektiv und deuten eben damit auf ihre Gefühlsursachen hin. Man sagt: sich freuen über etwas, hoffen auf etwas, bewundern etwas, erstaunen über etwas, begeistert werden von oder für etwas, entzückt werden von etwas, traurig sein wegen etwas, Kummer und Gram haben über etwas u. s. w.

3. Endlich kommt bei den Gefühlen auch noch die Dauer in Betracht. Manche Gefühle gehen bald vorüber, andere sind sehr anhaltend; ja gewisse Schmerzgefühle setzen sich im Gemüt so fest, daß man sie gar nicht los werden kann.

Obgleich wir hier von den Gefühlsursachen noch nicht besonders gehandelt haben, so werden die nachfolgenden einfachen Beschreibungen der wichtigsten Affekte drum verständlich sein.

Freude bezeichnet im allgemeinen eine gehobene heitere Seelenstimmung, die der Veranlassung und dem Grade nach sehr verschieden sein kann. Man unterscheidet sinnliche, geistige oder geistliche Freude, je nachdem ihre Ursache eine sinnliche, geistige oder geistliche ist. Die Freude an Speisen und Getränken ist sinnlich, die an Wissenschaften geistig, die Freude an Gott und göttlichen Dingen ist geistlich. Wenn die Freude zum Affekt im engern Sinne des Wortes wird, so kann sie das Bewußtsein zurückdrängen; denn es kann jemand vor Freude außer sich sein. Fröhlichkeit ist von Freude nicht wesentlich verschieden. Fröhlichkeit verwechsele man nicht mit Freudigkeit, das eigentlich „Freidigkeit" geschrieben werden sollte, da es von freidig herkommt, welches ursprünglich flüchtig, übermütig, keck, mutig, wohlgemut, kühn bedeutet. In der Schrift wird es daher auch mit Zuversicht synonym ge-

---

*) Dr. Kloß a. a. O. ähnlich: „Steigert sich die Intensität der Gefühle so weit, daß der Körper in starke und andauernde Erregung gerät, so nennen wir diese Gefühle von gesteigerter Intensität mit lebhafter, andauernder Körperresonanz Affekte." Die Grenze zwischen Gefühl und Affekt läßt sich jedoch so scharf nicht ziehen; daher gelten viele Namen von Gefühlen auch für die entsprechenden Affekte.

braucht, wie Ephes. 3, 12. Siehe Weigand, Deutsches Wörterbuch — das Wort „freidig“.

Lustigkeit und Ausgelassenheit bezeichnen beide hohe Grade der Fröhlichkeit. Sie finden sich da, wo eine Fülle physischer Lebenskraft ist, darum besonders bei der Jugend; auch da, wo das Glück ein Herz sehr, ja zu sehr erhoben hat. Die Ausgelassenheit vergißt leicht die Grenzen der Wohlanständigkeit und artet oft in Zügellosigkeit und Mutwillen aus.

Jubel ist ein sehr hoher Grad von Freude über Ereignisse, die für uns persönlich, oder für unser Volk die wichtigsten guten Folgen hatten oder haben. Man denke an die kirchlichen, politischen und privaten Jubelfeste.

Hoffnung ist ein Gefühl, das durch zukünftige freudige Ereignisse — durch zu erwartende Güter geweckt wird. Was die Hoffnung erregt, heißt Hoffnungsgrund. Es giebt irdische und himmlische Hoffnung, je nachdem sie auf zeitliche oder himmlische Güter gerichtet ist. Die himmlische Hoffnung ruht auf Glauben, ja sie ist selbst Glaube, aber ein in die Zukunft gerichteter — ein wartender Glaube. Salomo sagt: „Bei allen Lebendigen ist Hoffnung.“ Gänzliche Hoffnungslosigkeit ist Verzweiflung. Es giebt auch eingebildete oder leere Hoffnung.

Begeisterung und Schwärmerei. Begeisterung entsteht, wenn uns eine Idee, sei es eine politische, eine ästhetische oder religiöse, so mächtig ergreift, daß der Wille zur That angefeuert wird. Es giebt kriegerische, dichterische, politische, religiöse Begeisterung ꝛc. Rührt die Begeisterung von unklaren, verworrenen Ideen her, so wird sie zur Schwärmerei.

Bewunderung und Erstaunen. Was man an wissenschaftlichen oder künstlerischen Leistungen bewundert, erscheint uns als außerordentlich, gleichsam wie ein Wunder. Die Grade der Bewunderung hängen sehr von der geistigen Bildung dessen ab, der da bewundert. Der Ungebildete bewundert oft nur Nebendinge, z. B. die Stärke und Ausdauer der Stimme eines Redners. Der Gebildete, zumal der Kunstverständige, bewundert nur das wahrhaft Künstlerische einer Leistung. Bei fortschreitender geistiger Bildung oder Kunstgeschicklichkeit bewundert man später oft gar nicht mehr, was man früher hoch bewunderte. — Erstaunen ist ein noch höherer Affekt. Das, worüber wir erstaunen, überwältigt uns durch seine Eindrücke oft so, daß darüber der „Verstand stehen bleibt“.

Entzücken ist im allgemeinen ein hoher Grad eines tiefinnerlichen Wonnegefühls. Man kann entzückt werden von den bezaubernden Tönen eines Gesanges, von der Schönheit einer Landschaft u. s. w. In der heiligen Schrift bezeichnet Entzückung einen ganz eigentümlichen geistigen Zustand, bei welchem einzelne Propheten und Apostel aus dem Zustande ihres gewöhnlichen Bewußtseins gleichsam heraustraten und in einen Zustand innern Schauens himmlischer Dinge versetzt wurden (Jesaia 6, 1—3; Apostelgesch. 10, 10; 2. Kor. 12, 2—4).

Ärger und Zorn. Ärger ist ein passiver Gefühlszustand, der sich auch körperlich ausdrückt. Zorn ist ein aktiver Affekt, eine heftige Gemütserregung, die sich oft in tobenden Worten und heftigen körperlichen Bewegungen Luft macht. Kränkliche Personen werden leicht ärgerlich, cholerische leicht zornig. Heftiger Zorn raubt dem Menschen die Besonnenheit der Überlegung und des Handelns, so daß ein solcher nicht mehr weiß, was er redet und thut. Jakobus sagt: „Des Menschen Zorn thut nicht, was vor Gott recht ist.“

Entrüstung entsteht, wenn uns oder andern ein schreiendes Unrecht geschieht. Boshafte Verleumdung, Gewaltthaten entrüsten, ja empören das Gemüt.

Trauer und Betrübnis sind negative Gefühle — jene ein stärkerer unangenehmer Gefühlszustand als diese. Je nach dem Grade machen sie niedergeschlagen und verdüstern die Seele.

Angst und Schreck. Bei der Angst kommt das Gefürchtete nach und nach näher, beim Schreck kommt, was erschreckt, unversehens. Ein heftiger Donner-

schlag, ein unerwarteter Schuß erschrecken uns. Schreck erschüttert — macht starr und steif.

Furcht, das Gegenteil der Hoffnung, ist ein angstvolles Gefühl der Erwartung eines Übels oder Unglücks. Ein höherer Grad der Furcht schwächt das allgemeine Lebensgefühl, raubt die Besonnenheit, lähmt den Mut, macht die Glieder des Leibes beben u. s. w. Die Schrift sagt: „Die Furcht hat Pein."

Scham entsteht, wenn wir uns solcher Schwächen bewußt werden, die unserm Ansehen oder unserer Würde zur Unehre gereichen. Wer der Lüge, der Heuchelei und Falschheit, der Unwissenheit überführt wird, der schämt sich. Unverschämtheit gilt als sittliche Verdorbenheit.

Kummer und Gram. Kummer ist tiefe, dauernde Betrübnis über herbe Verluste oder bittere Kränkungen. Was uns Kummer macht, geht mit uns schlafen und steht mit uns auf; wir können es nirgends und nie aus dem Sinne bringen. Gram ist noch eine intensivere Betrübnis, die man auch Harm nennt. Ein Mensch kann sich zu Tode grämen. Sirach sagt: „Wenn Freunde einander gram werden, so bleibt der Gram bis in den Tod."

Verzweiflung ist ein qualvoller Zustand gänzlicher Hoffnungslosigkeit. Sie führt nicht selten zum Selbstmord. — So viel über die Affekte.

Zusatz. Hier finde die Frage noch eine Stätte, ob Freude und Leid im Gemüte beisammen sein können, oder — was dasselbe — ob gemischte Gefühle möglich sind. Etliche Psychologen verneinen dies, andere nehmen es an. Denken wir uns einen Vater, der einen einzigen Sohn hat, welcher geistig sehr begabt, als Schüler Staunenerregendes leistet, aber körperlich bedenklich leidend ist. Beim Anblick dieses Sohnes werden im Herzen des Vaters Freude und bange Sorge zusammenklingen und also ein Gefühl der Wehmut rege machen. So kann die Freude eines gefühlvollen Siegers beim Blick auf die Jammerscenen seines Schlachtfeldes keine reine sein; sie wird sich mit tiefem Weh verschmelzen, mithin eine wehmütige sein. Der Grundton aller elegischen Dichtungen ist Wehmut. Man denke an „Sehnsucht nach dem Vaterlande" von Haller; „Beim Grabe meines Vaters" von Hölty; „Elegie auf dem Schlachtfelde bei Kunnersdorf" von Tiedge. Von den Kirchenliedern sind insbesondere die Buß- und Vertrauenslieder elegisch.

B. Gefühle nach den verschiedenen Gefühlsursachen.

Allgemeines.

§. 54. Wenden wir uns nun zur speziellen Betrachtung der Gefühlsursachen. Halten wir fest, daß Gefühle hauptsächlich durch **Vorstellungen** erregt werden. Nun haben wir in der Lehre vom Erkenntnisvermögen dreierlei Vorstellungen kennen gelernt: sinnliche, begriffliche oder intellektuelle und ideale. Da entsteht denn die Frage: Geben sinnliche Vorstellungen sinnliche, intellektuelle Vorstellungen intellektuelle, ideale Vorstellungen ideale Gefühle? Wenn dem so wäre, dann ergäbe sich uns eine sehr einfache Einteilung, die sich auf die drei Hauptarten von Vorstellungen gründete. Im allgemeinen hat es mit dieser Einteilung wirklich seine Richtigkeit, im besondern müssen wir aber erst noch folgendes bemerken.

Vorerst bringen wir in Erinnerung, daß viele sinnliche Wahrnehmungen und deren Vorstellungen weder Wohlgefallen noch Mißfallen erwecken; dieselben sind für das Gefühlsleben ganz indifferent. Man denke an die Vorstellungen vom Bleistift, Schulschwamm, Sand,

Thon. Es könnten diese Vorstellungen die Seele nur erst dann in eine Gefühlsbewegung versetzen, wenn anderweite Vorstellungen dazu kämen. So könnte ein Landschaftsmaler sehr verstimmt werden, wenn es ihm für eine landschaftliche Skizze an Ort und Stelle an einem Bleistift fehlte; dagegen aber auch wieder sehr vergnügt, wenn er nach ängstlichem Suchen in seiner Reisetasche glücklich noch einen entdeckte. So könnte ein Töpfer an einem Thonhaufen freudiges Interesse empfinden, weil ihm die Qualität der Masse für seine Töpfergeschirre vorzüglich geeignet scheint. In diesen Fällen sind es aber, wie schon bemerkt, nicht jene Vorstellungen an sich, die ein Gefühl erregen, sondern Vorstellungen des Interesses, die sich daran knüpfen.

Ebenso sind viele begriffliche Vorstellungen an sich ganz unvermögend, Gefühle zu erregen, z. B. die Begriffe Uhr, Stuhl, Tisch, Kreide. Gesetzt aber, es sei einem Examinanden aufgegeben, die Begriffe Kreis und Oval zu definieren, ihre Unterschiede zu beschreiben und deren Berechnung auszuführen, so würde die gelungene Lösung ihn erfreuen, die mißlungene verstimmen. Aber auch in diesem Falle hingen die Gefühle von ganz andern Vorstellungen ab. Daß es aber begriffliche Vorstellungen und Vorstellungsreihen giebt, die in sich die Kraft haben, Gefühle zu erregen, werden wir bald sehen.

Die idealen Vorstellungen unterscheiden sich als Gefühlsursachen von den sinnlichen und begrifflichen dadurch, daß sie, weil sie das Vollkommene zum Inhalt haben, mehr als jene in sich die Kraft besitzen, ein Wohlgefallen zu erwecken.

So wäre denn die Einteilung der Gefühle in: sinnliche, intellektuelle und ideale wirklich berechtigt. Halten wir sie fest.

1. Sinnliche Gefühle.

§. 55. Wie es sinnliche Wahrnehmungen giebt, so auch sinnliche Gefühle. „Zu den sinnlichen Gefühlen rechnen wir zunächst diejenigen, welche unmittelbar mit den sich regenden leiblichen Bedürfnissen und Trieben verknüpft erscheinen. Hunger und Durst wecken nicht bloß die bekannte unangenehme Empfindung, die wir mit jenen Namen bezeichnen, sondern versetzen auch, je heftiger sie auftreten, desto mehr die Seele selbst in eine gewisse Unruhe, welche ein rein psychischer Akt ist, weil sie von den Unlustempfindungen des Hungers und Durstes, obwohl mit ihr verknüpft, doch bestimmt sich unterscheidet.“ Ebenso werden allgemeines Wohl- oder Übelbefinden, Frische und Mattigkeit des Körpers seelisch gefühlt, daher man auch sagt: ich fühle mich wohl oder unwohl, kräftig oder matt u. s. w.

Zu den sinnlichen Gefühlen gehören sodann viele Empfindungen der fünf Sinne, „die Eindrücke, welche die verschiedenen Farben und Figuren, die einzelnen Töne, Geschmäcke, Gerüche auf die Seele machen. Jede Sinnesempfindung nämlich hat nicht nur ihren spezifischen

Inhalt, die Gesichtsempfindung an den Farben, die Gehörsempfindung an den Klängen u. s. w., auch ist jede einzelne nicht nur begleitet von einer wenn auch noch so leisen Lust- oder Unlustempfindung (Tonus), sondern indem sie in ihrer durch Inhalt und Tonus bestimmten Eigentümlichkeit in der Seele entsteht, erregt sie auch ein bestimmtes, mehr oder minder deutliches Gefühl, d. h. die auf die Seele übertragene und damit zu Empfindung gewordene Nervenaffektion bringt in der Seele eine Wirkung hervor, die ihrerseits ein bestimmtes Gefühl zur Folge hat. Nach übereinstimmender Erfahrung kann es kaum einem Zweifel unterliegen, daß das reine prismatische Rot nicht nur (wie die meisten reinen Farben) einen angenehmen Eindruck auf den Beschauer macht, also von einer Lustempfindung begleitet ist, sondern daß es auch eine wiewohl nur schwache Aufregung in der Seele hervorruft, verwandt der aufregenden Wirkung, die ein Trompetenstoß auf den Hörer zu haben pflegt. Umgekehrt macht das reine Blau einen besänftigenden Eindruck, verwandt dem Tone der Flöte. Gelb erregt das Begehrungsvermögen, das durch Grün gleichsam gesättigt oder zur stillen, wohlthuenden Sehnsucht herabgestimmt wird. Weiß wirkt, wie das Licht erheiternd, ermunternd, Schwarz dagegen gleich der Finsternis deprimierend, beengend und beängstigend. In klar bemerkbarer Weise treten diese Wirkungen nur ein, wenn unsere ganze Umgebung in eine bestimmte Farbe gekleidet erscheint" — wie es der Fall ist, wenn man eine ganze Landschaft durch rotes oder blaues oder gelbes oder grünes Glas beschaut.

„Das gleiche gilt von den Tönen der verschiedenen musikalischen Instrumente mit ihren eigentümlichen Klangfarben. Hohe Töne zeigen Verwandtschaft mit den hellen, tiefe mit den dunklen Farben; aufsteigende Tonreihen wirken erregend, absteigende beschwichtigend.„

„Aber auch an die verschiedenen Geschmacks- und Geruchsempfindungen knüpfen sich ähnliche psychische Wirkungen. Die Empfindung des Süßen und Wohlriechenden wirkt, je nachdem sie stark oder schwach ist, anregend oder beschwichtigend; scharfe penetrante Gerüche haben Verwandtschaft mit dem Geschmack des Pikanten und Bittern, beide wirken sollicitierend, beunruhigend."

„Ähnliche Eindrücke, wenn auch im schwächsten Maße, rufen die verschiedenartigen Raumformen rein als solche hervor. Der Anblick einer Figur mit vielen spitzen Winkeln oder mit vielfach in einander verschlungenen Linien und Umrissen wirkt beunruhigend, einfache Regelmäßigkeit, namentlich das rechtwinklige Viereck, übt die entgegengesetzte Wirkung; die Wellenlinie und alle runden Formen wirken belebend, ermunternd."

„Die psychischen Ein- und Nachwirkungen der verschiedenen einfachen Sinnesempfindungen werden indes nicht nur — wegen ihrer Schwäche und Unmerklichkeit — von den verschiedenen Personen sehr verschieden aufgefaßt werden, sondern erscheinen auch in sich selbst in sehr veränderlicher, vielfach wechselnder Gestalt. Dieselbe Farbe, der-

selbe Ton kann heute einen ganz andern psychischen Eindruck auf mich machen, als er gestern auf mich gemacht hatte. Der Grund liegt darin, daß überhaupt Gefühle als Nachwirkungen einfacher Sinnesempfindungen nur entstehen, wenn letztere die Seele in einem Zustande der Ruhe oder doch nur mäßiger Bewegung treffen, und daß ihre Wirkung bedingt ist durch die besondere Stimmung, auf welche sie treffen. Befinden wir uns in einer heftigen Aufregung, oder ist unser ganzes Interesse durch eine anderweitige psychische Funktion in Anspruch genommen, so wird es ganz gleichgültig sein, ob unser Blick auf Rot oder Blau, Weiß oder Schwarz fällt, alle Farben wie Töne werden den gleichen oder vielmehr gar keinen psychischen Eindruck auf uns machen." (Nach Ulrici a. a. O. Bd. II. S. 170—173.)

Zusatz. Die frühere Psychologie unterschied ein niederes und höheres Erkenntnisvermögen. Zu dem niedern rechnete sie das sinnliche Vorstellungsvermögen, zu dem höhern Verstand und Vernunft. Ebenso unterschied man ein niederes und höheres Gefühlsvermögen. Zu den niederen Gefühlen rechnete man die sinnlichen, zu den höhern die intellektuellen und idealen. Diese Einteilung hat ihre Berechtigung und ist selbst von Anhängern der neuern Psychologie beibehalten worden.

Die von uns besprochenen sinnlichen Gefühle gehören also zu den niedern Gefühlen. Nun giebt es noch Gefühle, die man nicht ohne weiteres rein sinnliche nennen kann, die sich aber auch nicht zu den höhern zählen lassen. Man nennt sie formale Gefühle. Ein solches ist z. B. das Gefühl der Erwartung. Jede Erwartung ist begleitet von einem Gefühl; denn das, worauf man wartet, soll uns irgendwie erfreuen. Nun kann man aber das Allerverschiedenste erwarten; das hungrige Kind erwartet mit heißer Sehnsucht die Heimkehr der Mutter — ein Kandidat die Vorladung zur Prüfung — der Feldherr den Feind — der Jäger ein Wild — der Astronom das Eintreten eines Gestirns — der Arzt die gute Wirkung einer verordneten Arznei. Das Erwarten ist mithin ein sehr allgemeines — ein formales Gefühl. Formale Gefühle sind ferner: das Gefühl der Beklemmung und der Erleichterung — des Suchens und des Findens — des Gelingens und Mißlingens — der Hoffnung und der Furcht — der Erholung und Ermüdung — der Langweile u. s. w. Beklommen kann man sich in verschiedenen Lagen des Lebens fühlen: vor einem Examen — beim Sprechen mit einer hohen Person oder vor einer großen Versammlung. Nach wohlbestandenem Examen, nach einer gelungenen Rede fühlt man sich erleichtert. Alles Suchen versetzt in Unruhe, in eine gewisse Spannung, in der der Geist auf den Gegenstand des Suchens mit Begier gerichtet ist. Wie das Suchen unruhig, oft sehr verstimmt macht, so versetzt das Finden in freudige Stimmung. Über Furcht und Hoffnung haben wir bei den Affekten gesprochen. Die Gefühle der Erholung durch Ruhe nach langer schwerer Arbeit, der Ermüdung durch die Arbeit sind bekannt genug. Die Langweile ist für Personen, die eine rege Thätigkeit gewöhnt sind, ein unangenehmer, oft recht qualvoller Zustand. Man langweilt sich, wenn man an einem Orte stundenlang auf den Dampfwagen warten muß, zumal wenn die Weiterreise Eile hat.

Den formalen Gefühlen gegenüber nennt man die höheren, also die intellektuellen und idealen Gefühle, qualitative. Der Unterschied zwischen beiden ist leicht zu begreifen. Während bei den formalen Gefühlen die verschiedensten Ursachen ein und dasselbe Gefühl erregen, so haben die qualitativen Gefühle bestimmte Arten von Gefühlsursachen. Wahrheitsgefühle werden durch die Ideen des Wahren, Schönheitsgefühle durch die Ideen des Schönen, sittliche Gefühle durch Ideen des Guten erweckt. Wahrheits-, Schönheits-

und sittliche Gefühle sind also Gefühle von bestimmter Qualität, werden daher sehr passend „qualitative" benannt. Wir wenden uns nun zur nähern Betrachtung dieser höhern Gefühle.

2. Intellektuelle Gefühle. — Das Wahrheitsgefühl.

§. 56. Der Zweck alles Erkennens ist die Wahrheit. Der Geist hat die Fähigkeit, die Wahrheit zu erkennen. Da fragen nun die Skeptiker mit Pilatus: Was ist Wahrheit?

„Gold ist ein Metall." Ist das wahr? Ja; denn das Gold gehört wirklich zu den Metallen. Das Urteil ist also formell und sachlich richtig. „Feuer ist ein Element." Das Urteil ist der Form nach ein Wirklichkeitsurteil; aber in Wirklichkeit ist das Feuer kein Element. Das Wesen des Feuers und das Wesen eines Elementes decken sich nicht. Wer so urteilte, der wüßte nicht, was ein Element ist. Um richtig urteilen zu können, muß man also richtige Begriffe von der Sache haben, über die man urteilt. Unsere Begriffe sind wahr, wenn wir in ihnen alle wesentlichen Merkmale denken. Handelt es sich um historische Thatsachen, so muß man die wahren Ursachen und den wirklichen Verlauf dieser genau erforschen. Die Wahrheit ist also bedingt von der richtigen Erkenntnis der Sache, um die es sich handelt. Wahrheit ist mithin jede Erkenntnis, die mit dem Wesen des Erkenntnisgegenstandes übereinstimmt.

Die Wahrheit wird gesucht; sie läßt sich oft nur auf dem Wege mühsamen und anhaltenden Forschens finden. Aber schon das Suchen der Wahrheit ist mit einem gehobenen Gefühl verbunden; denn man freut sich im voraus ihres künftigen Besitzes. Hat man endlich die Wahrheit gefunden, so versetzt sie die Seele in Freude und seliges Entzücken. Die Freude des Pythagoras nach Auffindung seines berühmten geometrischen Lehrsatzes war so groß, daß er den Göttern eine Hekatombe zum Opfer brachte. — Archimed hatte nach langem Suchen gefunden, daß ein in eine Flüssigkeit getauchter Körper so viel von seinem Gewicht verliert, als die Schwere eines gleichen Volumens der Flüssigkeit beträgt. Mittels dieses Gesetzes bestimmte er, wie viel Zusatz der Verfertiger einer Krone, die der König Hiero aus reinem Golde verlangt hatte, betrüglicherweise hinzugefügt hatte. Die Auflösung des Problems fand er, als er eben badete. Sie erfreute ihn so sehr, daß er nackend die Straßen nach seiner Wohnung mit dem steten Rufe durcheilte: „Ich habe es gefunden! Ich habe es gefunden!" (*Εὕρηκα! εὕρηκα!*)

Man hat die Wahrheit das Licht der Seele genannt. „Licht, in Gedanken und Worte gefaßt, ist Wahrheit" — sagt Öttinger. Wie das Licht das Auge, so erfreut die Wahrheit die Seele unmittelbar. Joseph Beck nennt das Wahrheitsgefühl das eigentliche Lebensgefühl des Menschengeistes, die Zierde und das Wesen desselben, bei dessen Verleugnung er der Unlauterkeit und Lüge und damit jedem sittlichen Verderben verfällt. Cicero sagt von ihr: „Nihil est menti veritatis luce.

dulcius", d. i. nichts ist dem Geiste süßer (angenehmer), als das Licht der Wahrheit.

Das Gegenteil von Wahrheit ist Irrtum und Lüge. Werden wir uns bewußt, daß unsere Kenntnis von einem Gegenstande auf Irrtum beruht, so fühlen wir uns verstimmt, beschämt, beunruhigt. Niemand wird sich seines Irrtums rühmen. Wo Liebe zur Wahrheit wohnt, da mag man vom Irrtum nichts wissen. Der Irrtum ist geistiges Dunkel. Der Zweifel schwebt zwischen Ja und Nein, er quält die Seele. Ebendeswegen treibt er aber auch an, zur Gewißheit zu kommen. Wohlgefallen und Lust zur religiösen und zur wissenschaftlichen Wahrheit ist ein seliges Gefühl; denn die Wahrheit ist göttlich. Darum sagt der Apostel: „Wer in der Wahrheit bleibet, der bleibet in Gott und Gott in ihm."

Ideale Gefühle.

§. 57. Wir unterscheiden hier zunächst zwei Arten, nämlich ästhetische und heilige Gefühle. Die heiligen Gefühle teilen sich wieder in religiöse und moralische.

a. Ästhetische oder Schönheitsgefühle.

§. 58. Bei dem Wahrheitsgefühl mußten wir erst untersuchen, was Wahrheit ist; bei dem Schönheitsgefühl wird unsere erste Frage sein müssen, worin das Wesen des Schönen bestehe.

Man unterscheidet Natur- und Kunstschönheiten. Alle Gegenstände der Natur, die bei Gebildeten, ja auch bei Ungebildeten unmittelbar ein Wohlgefallen in der Seele wecken, nennen wir schön. Wir sprechen von schönen Landschaften, von schönen Pflanzen und Tieren, von schönen Naturerscheinungen. Wie oft hören wir mit dem Ausdruck des Erstaunens bei Betrachtung von Naturgegenständen oder landschaftlichen Gruppen: „Wie schön ist doch das!" Man denke sich nun aber die unendliche Mannigfaltigkeit der Naturkörper, von denen jeder in seiner Art schön ist; wie schwer ist es da, diejenigen allgemeinen Merkmale zu finden, die das Wesen des Schönen ausmachen. Im allgemeinen nennt man einen Naturgegenstand schön, wenn er sich uns in gefälliger, ebenmäßiger Form, in wohlthuenden Farben, als Ganzes aber in wohlthuender Einfachheit und harmonischer Einheit darstellt.

Das Schöne in den Schöpfungen der Künste — in der Ton- und Dichtkunst, in der Malerei, in der Architektur — ist weniger unmittelbar und gemeinverständlich als das Schöne in der Natur. Während jedermann das Veilchen und die Lilie, ein edles Roß und den stolzen Pfau, ein liebliches Thal ohne Mühe schön findet, vermögen an feinen oder großartigen Kunstwerken nur Gebildete und Eingeweihte das Schöne zu erkennen und mit Worten zu beschreiben.

Bei allen Erzeugnissen der Kunst kommt ein Zwiefaches in Betracht: eine Idee und die sinnliche Darstellung derselben — in Wort, Ton, Farbe und Stoffen. Der Komponist, der für den festlichen Einzug eines sieggekrönten Heeres einen Sieges- und Jubelmarsch komponieren soll, wird sich vor allem den Zweck dieser Komposition aufs lebhafteste vorstellen, sodann sorgfältig alle technischen Mittel wählen, die beim Volk und beim Heer die an sich schon gehobene patriotische Stimmung zum freudigsten Jubel steigern können. — Das bekannte Gemälde: „Die heilige Nacht" von Correggio — hätte der Künstler in folgender Weise darstellen können: Die heilige Jungfrau mit dem Jesuskinde auf dem Schoß, in einem Stalle, von Joseph und den Hirten Bethlehems umgeben; am Himmel aber, mit Beziehung auf die Weissagung von dem „Stern aus Jakob" (4. B. Mos. 24, 17), ein hellleuchtender Stern, der mit seinen Lichtstrahlen des Kindes Antlitz erleuchtete 2c. Aber nein, bedeutungsvoll ließ Antonio Allegri von dem Kinde selbst den Lichtschein ausgehen, der die Nacht erleuch et und alle umstehenden Personen anleuchtet. Denn Christus hat ja das Licht in sich selbst; daher heißt er auch das Licht der Welt. Der Weltheiland bedurfte nicht eines fremden Lichtes, das ihn erleuchtete, sondern er war „das Licht, das alle Menschen erleuchtet, die in diese Welt kommen" (Joh. 1, 9). So findet nun jedermann die Idee und das Bild in seiner sinnlichen Darstellung sinnig, erhaben und schön; denn das Bild versinnlicht ein Geistiges — eine Idee in völlig zutreffender Weise. — Von den Freskomalereien desselben hochberühmten Meisters ist die großartigste die Himmelfahrt der Maria in der Kuppel des Domes zu Parma, welche er 1526—1530 ausgeführt. Schon die Wahl des Ortes: ein an sich großartiger Dom und da eine majestätische Kuppel — war für die Ausführung seiner Idee vollkommen passend gewählt. Nun aber erst die Idee selbst! „In der Höhe der Kuppel sieht man Christus, der seiner Mutter entgegeneilt, etwas tiefer nach unten Heilige in großer Zahl, dann Maria selbst, umgeben von einer Schar von Engeln, die teils im Triumphe sie emportragen, teils um sie her tanzen, endlich zwischen den Fenstern der Kuppel die Apostel, welche ihr nachschauen. Alles verherrlicht die Mutter des Erlösers, alles atmet Freude und himmlisches Glück, und bei dem Anschauen des großartigen Werkes fühlt man sich selbst zum Himmel emporgehoben." (Siehe: Geschichte der Neuzeit, von Prof. Dr. Wernicke. 1. Abt. S. 199.)

Aus diesen Beispielen ergiebt sich, daß das Schöne in der Kunst der volle Einklang eines Sinnlichen und Übersinnlichen ist.*) Wo es an diesem Einklang fehlt, da entsteht das Unschöne und Häßliche. Was ist schöner als eine völlig normale Menschengestalt! Wie verunstaltet erscheint dagegen der Mensch im Kretin! Auch die Natur-

*) „Das Schöne ist die ihrer Idee entsprechende Erscheinung als Objekt des Gefühls und der Darstellung." (Überweg.)

körper können in häßlicher Gestalt uns entgegentreten. Das Faultier, die grinsende Hyäne, ein abgetriebener Gaul sind uns zuwider.

Der im menschlichen Geiste liegende Sinn für das Schöne heißt ästhetischer Sinn; das Gefühl für das Schöne aber Schönheitsgefühl. Das Schönheitsgefühl regt sich schon frühzeitig im Kinde. Die Schule bildet es im Anschauungsunterricht zuerst an gut gewählten schönen Gestalten aus der Tier- und Pflanzenwelt, ferner an guten kindlichen Gesängen und Poesien u. s. w. u. s. w.

Zusatz. Dr. Rumpel sagt in seiner „Philosophischen Propädeutik“: „Wir unterscheiden bei dem Schönen drei Momente: 1. alles Schöne muß eine sinnlich wahrnehmbare Erscheinung, ein Bild oder Tonwerk sein; auch die Poesie bildet in einer wohlklingenden, uns unmittelbar gefallenden Sprache ihre Gestalten so, daß sie für uns ein sinnlich wahrnehmbares Dasein erhalten; der reine Gedanke, auch der vollkommenste, kann nie schön im eigentlichen Sinne des Wortes genannt werden; 2. in allem, was schön sein soll, muß, wie schon Plato sagte, ein Gedanke, etwas Geistiges sich aussprechen. Beides, Sinnliches und Geistiges, müssen sich so vollkommen durchdringen, daß man weder das Sinnliche als solches, noch das Geistige als solches unterscheiden kann. Aus dieser innigen Verbindung dieser beiden Momente ergiebt sich 3. die wesentliche Eigentümlichkeit des Schönen, daß es unmittelbar wirkt; alles Schöne gefällt und erfreut uns, sobald wir es sehen oder hören, auch ohne daß wir den Grund dafür sogleich angeben können. Ein Kunstwerk, das wir zuvor studieren müssen, um es zu verstehen, können wir dann erst in seiner Schönheit genießen, wenn wir alle Studien hinter uns haben; denn dann erst kann es unmittelbar auf uns wirken. Die Schönheit der Natur, in welcher göttliche Gedanken in leiblicher Gestalt vor uns stehen, wirkt bei allen Menschen unmittelbar.“ —

b. Die heiligen Gefühle.

α. Religiöse Gefühle.

§. 59. Wie das Wahrheitsgefühl auf der Idee des Wahren, das Schönheitsgefühl auf der Idee des Schönen, so beruhen die religiösen Gefühle auf Ideen der Religion.

Da Religion bewußte Gemeinschaft des Menschen mit Gott ist, gründen sich die religiösen Gefühle auf die hocherhabenen Vorstellungen von dem göttlichen Wesen. Denke ich mir Gott als den allmächtigen Schöpfer des unermeßlichen Weltalls und der unzähligen Kreaturen in demselben; erwäge ich die Wunder seiner Weisheit in dem Bau des Weltganzen, wie in dem Bau jeder einzelnen Kreatur bis hinab zu dem kleinsten Infusionstierchen: so fühlt mein Geist vor solch erhabener Größe des Schöpfers tiefe Ehrfurcht. Oder erwäge ich, wie Gottes Vatergüte für alle Geschöpfe sorgt, so daß ein jedes findet, was ihm zu seinem Bestehen und Leben nötig ist; betrachte ich dabei insbesondere, wie seine göttliche Fürsorge sich gegen die Menschen so gnadenvoll erweist, und wie auch ich ein Gegenstand seiner väterlichen Güte bin: so entsteht im Herzen innige Dankbarkeit gegen ihn. Gedenke ich, wie oft der treue Gott denen, die ihn in ihren Nöten angerufen, geholfen, wie er uns auch vom größten geistlichen Elend — von der Sünde nach seiner grund-

losen göttlichen Barmherzigkeit erlöset hat: so wirket solche Betrachtung in mir ein kindliches Vertrauen zu seiner Vatergüte. Diese Vatergüte erweckt in mir auch die Liebe zu Gott. Vergleiche ich meine Ohnmacht mit seiner Allmacht, meine Kurzsichtigkeit mit seiner Allwissenheit und Allweisheit, meine Sündhaftigkeit mit seiner vollkommenen Heiligkeit, so fühle ich bei solcher Betrachtung in Demut meine Niedrigkeit, Schwachheit und Unwürdigkeit. Alle diese Gefühle: Ehrfurcht vor Gott, Dankbarkeit und Liebe gegen Gott, Vertrauen zu Gott, Demut vor Gott, sind religiöse Gefühle.

Wenn die religiösen Gefühle ein menschlich Herz lebendig erfüllen, dann bleiben sie da nicht verschlossen, sondern begeistern es, den Höchsten zu loben und ihn in heiligen Psalmen und geistlichen lieblichen Liedern zu ehren. Welche Fülle von religiösen Empfindungen und Gefühlen liegen nur allein in den Psalmen Davids! Wenn der heilige Sänger in Ehrfurcht die Größe des Schöpfers bewundert, dann singt er begeistert: „Kommt, laßt uns anbeten und knien und niederfallen vor dem Herrn, der uns gemacht hat! Denn der Herr ist ein großer Gott und ein großer König über alle Götter. Denn in seiner Hand ist, was die Erde bringet und die Höhen der Berge sind auch sein. Sein ist das Meer und er hat es gemacht, und seine Hände haben das Trockene bereitet.“ Dasselbe religiöse Gefühl durchdrang die Seele des frommen Gellert, als er sang: „Wenn ich, o Schöpfer, deine Macht, die Weisheit deiner Wege, die Liebe, die für alle wacht, anbetend überlege: so weiß ich, von Bewundrung voll, nicht, wie ich dich erheben soll, mein Gott, mein Herr, mein Vater!“ — Gedenkt der Psalmist der großen Wohlthaten seines Gottes, dann ruft er sich und allen Frommen zu: „Danket dem Herrn; denn er ist freundlich, und seine Güte währet ewiglich!“ — Aus tiefer Demut vor Gott sprach Abraham die Worte: „Ich habe mich überwunden, mit dem Herrn zu reden, wiewohl ich Erde und Asche bin.“ Der aus Mesopotamien zurückkehrende, von Gott reich gesegnete Jakob spricht, seiner sittlichen Fehler mit Schamgefühl gedenkend, in Demut: „Ich bin zu geringe aller Barmherzigkeit und aller Treue, die du an deinem Knecht gethan hast.“ Welch' eine Tiefe und Fülle religiöser Empfindungen in den Psalmen liegt, bekunden auch die großartigsten Tonschöpfungen berühmter Tonmeister über eine große Anzahl dieser Psalmen. Wir erinnern nur an den 23. Psalm von Klein, an den 96. Psalm von dem genialen Kirchenkomponisten Naumann. — So ist auch der evangelische Liederschatz unendlich reich an religiösen Lob-, Dank-, Vertrauens-, Buß- und Trostliedern, die sich fast alle auf Psalmworte gründen.

Es ist merkwürdig, daß gerade die religiösen Gefühle sich im Kinde sehr frühzeitig regen. Die Erfahrung hat den Psalmisten zu dem Ausruf veranlaßt: „Aus dem Munde der jungen Kinder und Säuglinge

hast du dir eine Macht zugerichtet." Hierher gehört auch das Hosianna, mit dem Kinder dem Herrn im Tempel zu Jerusalem zujubelten.

β. Moralische Gefühle. Das Gewissen.

§. 60. Die Seele verhält sich auch gegenüber sittlich guten und bösen Gesinnungen und Handlungen nicht gleichgültig. Dankbarkeit gegen Eltern, Treue in der Freundschaft (wie sie Jonathan und David übten, Schiller in seiner Bürgschaft so herrlich geschildert hat), unbestechliche Gerechtigkeit (wie die Geschichte sie an Aristides und Fabricius rühmt), Wahrhaftigkeit und treues Halten gegebener Zusagen (wie bei Regulus), aufopfernde Liebe (wie sie Ruth gegen Naemi übte): die lebhafte Vorstellung von Tugenden dieser Art erweckt unser Wohlgefallen, steigert es bis zur Bewunderung; wogegen die Vorstellung von unedlen Gesinnungen und Handlungen, als: schnöder Undank der Kinder gegen ihre Eltern, freche Lüge, Heuchelei, Falschheit, Verrat, Neid, Mißgunst, Schadenfreude, Rachsucht — unser Mißfallen erregt, das sich bis zur höchsten Entrüstung und zu tiefstem Abscheu steigern kann.

Die menschliche Seele ist sittlich angelegt, darum sittlicher Gefühle fähig. Durch Vorstellungen sittlich guter Gesinnungen und Handlungen angenehm, durch gegenteilige Vorstellungen unangenehm berührt und erregt werden, heißt sittliches oder religiöses Gefühl haben.*)

Fortsetzung.

§. 61. Das moralische Gefühl gehört zu den heiligen Gefühlen. Es ist seinem innersten Sein nach ein Widerschein der göttlichen Heiligkeit und Gerechtigkeit in der Menschenseele. Das lebendige Zentrum, aus welchem es hervorgeht, nennt die Psychologie Gewissen. Das Gewissen ist eine Einrichtung unserer geistigen Natur, nach der wir in uns selbst fühlen, was gut und böse ist. Es ist ein unmittelbares Wissen dessen, was wir zu thun und zu lassen haben. Wie jede andere Seelenanlage, so entwickelt sich auch diese allerdings erst mit der Zeit; aber sie liegt in jedem Kinde potentiell, entwickelt sich überaus frühe und mit Notwendigkeit.

Das Wort „Gewissen" deutet in sinniger Weise selbst sein Wesen an. Es besteht aus dem Worte „wissen" und der kollektivischen Vorsilbe „ge". (Gebrüder — Gebüsch — Gestirn.) Es schließt in sich ein zwiefaches Wissen: das Wissen um eine bestimmte That und um deren Verhältnis zum Sittengesetz. So thun z. B. der Eigentümer, der aus seinem Garten Obst holt, und der Obstdieb an sich und formell ein und dieselbe Handlung. Aber der Eigentümer weiß zugleich, daß

---

*) „Das Gute ist die ihrer Idee entsprechende Wirklichkeit als Objekt des Wollens und Handelns." (Überweg.)

er ein Recht dazu hatte, während der Obstdieb sich bewußt ist, Unrecht gethan zu haben. Jener wird darum wegen seiner That ruhig sein; dieser unruhig. Diese von einer sündlichen That herrührende Unruhe nennen wir Gewissensunruhe. Aus ihr spricht die Stimme des Gewissens, die dem Sünder Zeugnis wider sich selbst giebt. Auch die Lateiner und Griechen haben das Gewissen mit einem Namen bezeichnet, der ein Mitwissen bedeutet. (Conscientia — συνείδησις.) Wenn wir das Gewissen unser sittliches Bewußtsein nennen, so unterscheiden wir damit zweierlei Bewußtsein: ein intellektuelles und ein moralisches.

Nach dem Gewissen vermag der Mensch aus seiner eigenen Natur heraus zu unterscheiden, was Recht und Unrecht ist. So lehrt auch die Schrift vom Gewissen. Röm. 2, 14 f. heißt es: „Denn so die Heiden, die das (geoffenbarte) Gesetz (der 10 Gebote) nicht haben, und doch von Natur thun des Gesetzes Werk, dieselben, dieweil sie das Gesetz nicht haben, sind sie ihnen selbst ein Gesetz, damit, daß sie beweisen, des Gesetzes Werk sei beschrieben in ihren Herzen, sintemal ihr Gewissen sie bezeuget, dazu auch die Gedanken, die sich unter einander verklagen oder entschuldigen." Durch das geoffenbarte Gesetz lernen wir aber den göttlichen Willen deutlicher erkennen, als durch das bloße Gewissensgesetz; denn es erhebt das im Gewissen schlummernde Sittengesetz ins Bewußtsein, ähnlich wie das Licht der Sonne die Lichtnatur des Auges weckt und bildet. Aber: „Wär' nicht das Auge sonnenhaft, die Sonne könnt' es nie erblicken." So sagen wir weiter: „Läg' nicht **in uns** des Gottes eigne Kraft, wie könnt' uns Göttliches entzücken?" So sagt auch Luther: „Wenn das natürliche Gesetz nicht von Gott in das **Herz** geschrieben wäre, so müßte man lange predigen und lehren, ehe die Gewissen getroffen würden. Weil es aber zuvor im Herzen ist, wiewohl dunkel und verblichen, so wird es mit den Worten wieder erwecket, daß ja das Herz bekennen muß, es sei also, wie die Gebote lauten." Wer der Stimme des Gewissens folgt, der bewahrt sich ein gutes, ein unverletztes Gewissen; wer ihr nicht folgt, verletzt sein Gewissen. Die Schrift unterscheidet verschiedene Beschaffenheiten des Gewissens: ein gutes (Apostelg. 23, 1), ein unverletztes (Apostg. 24, 16), ein böses (Ebr. 13, 18; 10, 22), ein waches und ein schlafendes (Ephes. 5, 14; 1. Thess. 5, 6), ein reines, ein beißendes (Hiob 27, 6), ein erschrockenes Gewissen (B. Weish. 17, 11). Was für ein Gewissen hatte Felix nach Apostg. 23, 25?

Die Lehre vom Erkenntnisvermögen schloß ab mit der Vernunft, also mit dem Vermögen, durch welches wir die allerhöchste intellektuelle Vorstellung, den absolut vollkommnen Geist zu denken vermögen. Hierin fanden wir im Gebiete des Erkenntnisvermögens einen Beweis dafür, daß die Seele **göttlichen Geschlechts** ist.

Ein zweiter Beweis dafür liegt im menschlichen Gewissen. Denn

im Gewissen spiegelt sich Gottes Heiligkeit und Gerechtigkeit ab. Hier fühlen wir uns entweder mit Gott eins oder von Gott getrennt, je nachdem wir der Stimme des Gewissens folgen oder nicht folgen. Jede Gesinnung und Handlung, die von unserm Gewissen mißbilligt wird, fühlen wir als ein Unrecht gegen Gott. Das unruhige Gewissen kann darum auch nicht eher wieder ruhig werden, als bis es seine Beruhigung bei und in Gott gesucht und gefunden. Es muß mit Gott versöhnt werden. So hat uns auch die Lehre vom Gefühlsleben zu dem unendlich wichtigen Resultat geführt, daß unsere Seele **göttlichen Geschlechts** sei.

Zusatz. Nicht bloß in der Schrift, auch bei den Weltweisen finden sich schöne Aussprüche über die göttliche Natur und die Macht des Gewissens.

Epiktet sagt: „Wie die Eltern die Kinder schon früh einem Aufseher — dem Pädagogen — übergeben, daß er sie immer im Auge hat und vor Schaden bewahrt, so hat uns Gott schon im Augenblick der Geburt einen Wächter gegeben — das Gewissen."

Pythagoras sagt: „Keiner ist so mutig, daß ihn das böse Gewissen nicht zaghaft macht, ja so furchtsam, daß er bei jedem Blitzstrahl und bei jedem Rauschen eines Blattes zittert."

Plinius sagt: „Hast du Bedenken, so thue die That nicht." (Das läßt sich positiv auch so ausdrücken: Thue immer nur das, wovon du gewiß bist, daß es unbedenklich, daß es recht ist.)

Seneca sagt: „Was hilft es dir, keinen Mitwisser zu haben, da du doch selbst ein Gewissen hast." (Im Lateinischen findet hier ein schönes Wortspiel statt; denn der Mitwisser heißt conscius, das Gewissen conscientia.)

Cicero sagt: „Das Gewissen ist so gut wie tausend Zungen."

Kant sagt: „Zwei Gegenstände erfüllen mich mit immer wachsender Bewunderung und Ehrfurcht: der gestirnte Himmel über mir und das Sittengesetz in mir.

Der Dichter Logau endlich sagt: „Was niemand wissen soll, soll niemand auch begehn. Ein jeder muß ihm selbst statt tausend Zeugen stehn."

Fortsetzung.

§. 62. Wie das Gewissen das Zentrale der fühlenden Seele ist, gleichsam ein Focus der Heiligkeit Gottes, von wo aus andere Gefühle sittliche Weihe und Wert bekommen, wird uns weiter klar werden, wenn wir die ästhetischen Gefühle mit den moralischen vergleichen, und wenn wir die Gefühle für Recht, Pflicht und Ehre, die dem moralischen Gefühl sehr nahe verwandt sind, im Lichte reiner Moralität betrachten.

Zwischen Ästhetik und Ethik besteht ein wesentlicher Unterschied. Dr. Drbal beschreibt diesen in seiner empirischen Psychologie also: „1. Das Schöne als solches hat einen größeren Umfang als das Sittliche. Denn es erstreckt sich nicht bloß auf persönliches Geschehen, sondern auch auf unpersönliches Geschehen des äußern Naturlaufes. Schön können Dinge und Verhältnisse, sittlich kann nur der Wille sein. 2. Das Schöne, sei es nun ein Natur- oder Kunstprodukt, läßt sich isoliert von

der Person seines Urhebers betrachten, ja es soll sogar, namentlich beim Kunstschönen, von der Individualität des Künstlers gänzlich abgesehen werden; das Sittliche dagegen gestattet diese Abstraktion nicht; denn es ist mit der Person, ihrem Dichten und Trachten unzertrennlich verbunden und entscheidet unmittelbar über ihren Wert. 3. Die Vorschriften der Ethik lauten kategorisch; denn die Hervorbringung des Guten soll gewollt, die des Bösen soll unterlassen werden. Beides ist einfach ein Pflichtgebot. Die Produktion des Schönen soll zwar geschehen und die des Häßlichen unterbleiben; es kann dieselbe jedoch nicht allen ohne Ausnahme zugemutet werden, sondern nur denjenigen, die den wahren Beruf dazu besitzen. Zum Guten sind alle verpflichtet, zum Schönen haben nur wenige die volle Mission empfangen." — Lindner in seiner empirischen Psychologie sagt hierüber: „Wenn jemand ein schlechter Klavierspieler oder ein mittelmäßiger Dichter ist, so kann er das wegwerfende Urteil über diese seine künstlerische Thätigkeit mit der Bemerkung von sich weisen, daß er für sich selbst Klavier spiele oder dichte, daß er diese Beschäftigung auch lassen könne; wenn er aber ein schlechter Mensch ist, so muß er sich gefallen lassen, daß man über ihn als solchen den Stab breche und ihm den Tribut der Verachtung zolle."

Den moralischen Gefühlen nahe verwandt sind, wie schon gesagt, das Rechts-, Pflicht- und Ehrgefühl.

„Der Herr hat das Recht lieb" — heißt es in den Psalmen. Die Menschen sollen auch das Recht lieb haben — das Unrecht aber hassen. Das Recht als Gesetz schützt jeden in seinem rechtmäßigen Besitz und in seiner Ehre. Versucht die Bosheit uns an Gut und Ehre zu schädigen, so suchen wir unser Recht; wir suchen es bei der Obrigkeit, also bei Personen, die von Gott das Amt haben, Recht und Gerechtigkeit im Lande aufrecht zu erhalten. Wenn nun ein Richter in seinem Richteramt auch nicht eine Linie vom Recht abweichen mag, so nennen wir ihn streng rechtlich. Seine Rechtlichkeit hat ihren nächsten Grund in seinem Rechtssinn und Rechtsgefühl. Das Rechtsgefühl äußert sich aber auch im Wohlgefallen an solcher Rechtlichkeit, in dem Unwillen und in der Entrüstung über Thaten der Ungerechtigkeit. Es hat Zeiten in der Geschichte gegeben, wo bei einem Volke die Ungerechtigkeit allgemein und herrschend war. (Man denke an die Zeit der französischen Revolution.) In solchen Zeiten wird das öffentliche Rechtsgefühl durch schreiende Ungerechtigkeit der Obern beim gemeinen Volke meist tief geschädigt, bei ernst sittlichen Personen aber auch gestärkt.

Interessant ist nun das Verhältnis der Rechtlichkeit zur Sittlichkeit. Es kann ein Richter aus Eigennutz, um seinen Vorgesetzten zu gefallen, oder um öffentlichen Lobes willen streng rechtlich sein. Dann hätte aber seine Rechtlichkeit nichts mit der Sittlichkeit gemein. Denn sittlich wird erst die Rechtlichkeit eines Richters, wenn er aus Liebe zur

Gerechtigkeit — wenn er um Gottes willen recht richtet. Ein starkes Rechtsgefühl hat sich weiter vor Streitsucht und Rechthaberei zu hüten, die beide auch von der Moral nicht gebilligt werden. Das christliche Rechtsgefühl nimmt sich für viele Streitfälle zur Norm das apostolische Wort: „Es ist besser Unrecht leiden, als Unrecht thun."

Das Pflichtgefühl findet sich da, wo man sich lebhaft seiner Schuldigkeit in seinem Stande und Berufe bewußt ist. Ein starkes oder lebhaftes Pflichtgefühl hat der, welcher nicht eher ruhen mag, als bis er seine Pflicht gethan, und der auch bei geringer Pflichtverletzung sich darüber Unruhe macht. Da nun jemand auch aus bloßer Gewohnheit oder aus Eitelkeit und Eigennutz pflichttreu sein kann, so ist klar, daß auch Pflichttreue an sich noch nicht sittlich ist. Sie wird es erst, wenn man um des Gewissens willen pflichttreu ist. In diesem Sinne ermahnt Paulus die Römer: „Darum ist es Notwendigkeit, (der Obrigkeit) unterthan zu sein, nicht allein um der Strafe willen, sondern auch um des Gewissens willen." (Röm. 13, 5.) Nach alledem besteht also ein wesentlicher Unterschied zwischen Legalität und Moralität.

Die Ehre ist die Achtung, die wir bei andern genießen. Auf Ehre zu halten, ist Pflicht. Gott selbst schützt unsere Ehre durch das achte Gebot. Das Evangelium aber gebietet: „Thut Ehre jedermann;" und: „Achte einer den andern höher, denn sich selbst." Wer nun auf seine Ehre hält, wer betrübt wird, wenn man ihn in seiner Ehre kränkt, der hat Ehrgefühl. Wer gegen Lob und Tadel der Menschen völlig gleichgültig ist, es auch bleibt, wenn man ihm allerlei Übles nachredet, dem fehlt es an Ehrgefühl. Das Ehrgefühl kann ausarten in Ehr- und Ruhmsucht. Beide vertragen sich nicht mit der Sittlichkeit. Der viel gelästerte und verfolgte Apostel sagt: „Unser Ruhm ist der, daß wir ein gutes Gewissen haben."

Was folgt nun aus dem allen? Dies, daß die Sittlichkeit das Grundprinzip alles Handelns ist und sein muß. Rechtlichkeit, Pflichttreue, Ehrbarkeit sind erst rechter Art, wenn sie Äußerungen wahrer Sittlichkeit sind.

Abschluß. Über das Selbst- und Mitgefühl.

a) Das Selbstgefühl.

§. 63. Alle qualitativen Gefühle haben bestimmte Gefühlsursachen, von denen sie selbst die Wirkung sind; denn das Wahrheitsgefühl ruht auf der Idee des Wahren, das Schönheitsgefühl auf der Idee des Schönen, die sittlichen Gefühle auf der Idee des Guten. Das Selbstgefühl, auch ein qualitatives Gefühl, beruht auf unserm Selbstbewußtsein, d. i. auf einem Wissen von unserm eignen Sein und Leben. Im Selbstgefühl kennt der Mensch seine persönlichen Vorzüge und Verdienste. Nach Verschiedenheit der geistigen Gaben, der Verdienste,

der sozialen Stellung und dergleichen ist es sehr verschieden. Ein anderes Selbstgefühl hat der Gelehrte dem Ungelehrten, der große Künstler dem Dilettanten, ein mächtiger Herrscher seinen Unterthanen gegenüber u. s. w.

„Jeder freu' sich seiner Stelle,
Biete dem Verächter Trutz!"

Das Selbstgefühl hat seinen hohen Wert; denn in ihm werden wir uns unserer Kraft und Würde, aber auch unserer Pflicht bewußt. Ist mit dem Selbstgefühl das Pflichtgefühl verbunden, dann treibt es an zu regster Thätigkeit. Es hat aber auch seine sittlichen Gefahren; denn es kann ausarten in Übermut, Härte, Ungerechtigkeit, in Hochmut und Stolz. Die Erziehung hat also gegenüber dem Selbstgefühl heilige Pflichten. Denn auch schon Kinder, besonders begabte, lernen sich frühzeitig fühlen. Kinder von vornehmer Abkunft stehen in Gefahr, andere, die von geringem Herkommen sind, zu verachten. Die Erziehung hat solchen Kindern zum Bewußtsein zu bringen, daß alle Gaben und Vorzüge Geschenke Gottes sind. Schön spricht das das apostolische Wort aus: „Was hast du, das du nicht empfangen hast? So du es aber empfangen hast, was rühmest du dich denn, als der es nicht empfangen hätte?" Auch mit dem stärksten Selbstgefühl muß die Demut verbunden sein, die mit dem hohen Apostel spricht: „Von Gottes Gnaden bin ich, was ich bin."

b) Mitgefühle. (Sympathetische Gefühle.)

§. 64. Schon der Name „Mitgefühl" deutet an, daß es sich hier um herzliche Teilnahme einer Person an den Gefühlen einer andern Person handelt. Wer sich mit Fröhlichen freuet, wer mit Betrübten trauert, der hat Mitgefühl. Hiernach unterscheiden wir zwei Arten von sympathetischen Gefühlen: Mitfreude und Mitleid. Diese Gefühle entstehen in uns bald durch den unmittelbaren Anblick fröhlicher und leidender Menschen, bald durch lebendige Schilderungen oder Erzählungen von Freuden und Leiden einzelner Personen oder ganzer Gemeinschaften. Ja auch die Schicksale längst Verstorbener können unsere Sympathie mächtig erregen, z. B. die Leiden der Bewohner Karthagos und Jerusalems bei Zerstörung ihrer Städte durch die Römer, das Martyrium Ludwigs XVI. von Frankreich. Es ist etwas Wunderbares um die sympathetischen Gefühle. Wir versetzen uns so lebhaft in die Seele des Glücklichen, daß wir uns gleichsam aus seiner Seele heraus freuen. Wir versetzen uns so lebhaft in den Leidenszustand eines Leidenden, daß wir sein Leid in unserm Selbst nachfühlen — mitfühlen. Die sympathetischen Gefühle sind also ein geistiges Band, das die Seelen innig verbindet. Gemeinsame Freuden und Leiden können ein ganzes Volk innig vereinen, können die Gefühle brüderlicher Zusammengehörigkeit so stark erregen, daß alle für einen und einer für alle zu stehen bereit sind.

Wir erinnern hier nur an die Zeit der Freiheitskriege — an das Kriegsjahr 1870.

Mitgefühle haben, wie sich schon aus dem Gesagten ergiebt, nicht bloß für das gesellige Leben einen hohen Wert, sie sind auch von hoher sittlicher Bedeutung. Die christliche Moral macht sie uns zur Pflicht; denn sie fordert: „Freuet euch mit den Fröhlichen und weinet mit den Weinenden.“ Hierher gehört das Wort von Tiedge:

„Sei fröhlich oder leide,
Das Herz bedarf ein zweites Herz,
Geteilte Freud' ist doppelt Freude,
Geteilter Schmerz nur halber Schmerz.“

Die sympathetischen Gefühle haben nicht in allen Fällen gleiche Stärke und Innigkeit. Ein Glück, das den eigenen Kindern oder nahen Verwandten oder guten Freunden begegnet, erregt die Mitfreude stärker, als das Glück uns fremder Personen. Dasselbe gilt auch von dem Mitleid.

Die Stärke der sympathetischen Gefühle ist ferner auch bedingt von dem sittlichen Wert der glücklichen oder leidenden Personen. Wir denken uns, es widerführe einer rechtschaffenen Person ein besonderes Glück, eine andere übel berüchtigte Person träfe dasselbe Glück, so würde sich unsere teilnehmende Freude doch nur dem rechtschaffenen Glücklichen zuwenden. Liederliche Arme, die nicht arbeiten wollen, obwohl sie's könnten, verdienen unser Mitleid nicht, oder nur insofern, als uns in ihrer Arbeitsscheu ihre sittliche Verkommenheit zu Herzen geht.

Im Gebiete des sympathetischen Gefühlslebens finden sich auch die sehr verwerflichen Gesinnungen des Neides und der Schadenfreude. Der Neidische ist mißvergnügt über das Glück seines Nächsten. Der Schadenfrohe aber weidet sich an dem Unglück seines Nächsten. Von tiefster sittlicher Verdorbenheit zeugt es aber, wenn der Neidische Mitfreude, der Schadenfrohe Mitleid heuchelt. Jean Paul sagt:

„Zum Mitleiden genügt ein Mensch;
Zur Mitfreude gehört ein Engel.“

Wir schließen nun hier die Lehre von den Gefühlen ab. Wir glauben sie so ausführlich behandelt zu haben, als es für unsere Schulkunde nötig sein dürfte. Unter der Bearbeitung haben wir lebhaft gefühlt, was Nahlowsky von den Gefühlen schreibt, nämlich daß das Gefühlsleben eine eigene geheimnisvolle Welt sei. Es ist aber eine Welt, in der sich Gott auch in uns verherrlicht. Denn — noch einmal sei's gesagt: auch unser Gefühlsleben ist ein Zeugnis dafür, daß **wir göttlichen Geschlechts sind.**

Drittes Kapitel.

Das Willensleben der Seele. (Das Willensvermögen.)

Einleitung.

§. 65. „Was sich im Seelenleben unserm Bewußtsein zur Beobachtung darbietet, ist ein dreifach Verschiedenes. Einiges scheint in uns zu geschehen, ohne daß wir dabei besonders thätig oder leidend erscheinen. Es ist im allgemeinen das Vorstellen. Anderes scheint mit uns vorzugehen, so daß wir darunter leiden: das ist das Fühlen. Noch anderes scheint aus uns hervorzugehen als unser eigentliches geistiges Thun: dies mag im allgemeinen Wille genannt werden."

Mit den drei Verhältniswörtern: in, mit und aus charakterisiert Professor Drobisch sinnig den Unterschied der drei Hauptthätigkeiten der Seele. Der Scharfsinn Drobischs hat hier einen glücklichen Griff gethan; denn auch der biblische und der allgemeine Sprachgebrauch bestätigt die Berechtigung dieser Unterschiede. Paulus sagt: „Welcher Mensch weiß, was im Menschen ist, ohne der Geist des Menschen, der **in ihm** ist?" — Sieht man einen Menschen von sonst heiterer Gemütsart dauernd verstimmt und mürrisch, dann fragt man: Was ist nur **mit dem** vorgegangen? und giebt sich selbst die Antwort: „Es muß etwas **mit ihm** vorgegangen sein." — Christus spricht in der Bergpredigt: „Ein guter Mensch bringt Gutes hervor **aus** dem guten Schatz seines Herzens; ein böser Mensch bringt Böses hervor **aus** dem bösen Schatz seines Herzens." Nach letzterem Wort gehen also alle Handlungen **aus** uns, **aus** der wollenden Seele hervor.

Wir haben im vorigen Kapitel gesehen, wie Fühlen und Erkennen aufs innigste verbunden sind. Gegenwärtiges Kapitel wird uns lehren, wie das Wollen zunächst mit dem Vorstellen, wie es aber auch mit dem Gefühl innig verbunden ist. Auch das gewöhnliche Denken ist sich des engen Zusammenhanges von Erkennen und Wollen wohl bewußt. Von einem Menschen, der heute dies, morgen etwas ganz anderes will, sagt man, daß er nicht wisse, was er wolle. Wer aber nicht weiß, was er will, der will überhaupt nichts, oder doch nichts Rechtes und Bestimmtes; denn der Wille findet nur im Wissen seine Richtung und Leitung. „Vorgethan und nachbedacht hat manchen in groß Leid gebracht." „Die Erkenntnis dient dem Willen" — sagt Melanchthon.*)

Wie auch das Fühlen mit dem Willen verbunden, läßt sich leicht erkennen. Wird wohl jemand begehren, wovon er imvoraus weiß, daß

---

*) „Daß man sich seit Aristoteles bis heute meist dafür entschieden hat, die Erkenntnis oder Intelligenz dem Willen überzuordnen, den Willen aus der Erkenntnis herzuleiten, hat seinen Grund darin, daß das, was der Mensch will, immer erst erkannt sein muß, daß Wollen von Wählen nicht zu trennen, Wählen oder Wahlentscheidung aber ohne Wissen, und zwar ohne ein Wissen um mehreres, aus dem eben gewählt werden soll, undenkbar ist."

der Besitz ihm Leid bereiten wird? oder verabscheuen, wovon er weiß, daß der Besitz ihm angenehm ist? Bei Kindern und Ungebildeten wirkt das Gefühl oft allein entscheidend auf den Willen. Das unverständige Kind sträubt sich mit aller Macht, Arznei zu nehmen, weil sie ihm bitter schmeckt. Wenn aber Gefühle auf den Willen wirken, so sind es auch hier immer wieder Vorstellungen, die dabei mitwirken.

Gewöhnlich führt man die drei Hauptklassen seelischer Thätigkeiten so auf: Erkennen — Fühlen — Wollen. Es ist uns jetzt klar, wie diese Aufeinanderfolge auf psychologischen Gründen ruht; denn ohne Vorstellen kein Fühlen, ohne Vorstellung und Gefühl kein Wollen. Demnach ist das Erkennen die Basis von beiden. Im Widerspruch gegen diesen Satz scheint Arthur Schopenhauer zu stehen, wenn er sagt: „Das letzte Substrat jeder Erscheinung im Seelenleben ist der Wille." Darin liegt ebenfalls Wahrheit. Schon die elementarsten Akte des Denkens — die sinnlichen Wahrnehmungen — kommen nicht zustande ohne Aufmerksamkeit. Aufmerksamkeit ist aber, wie früher bemerkt worden, in vielen Fällen eine absichtliche, also ein Willensakt. Wo es an Aufmerksamkeit fehlt, hört das Kind nicht, was der Lehrer lehrt, sieht es nicht, was er vorzeigt. Beim Bilden von Begriffen, Urteilen und Schlüssen wirkt diese spontane Energie des Geistes in noch höherem Grade. Auch auf dem Gebiete ethischen Denkens hat der Wille zentrale Bedeutung, wie das Wort Christi lehrt: „Aus dem Herzen kommen arge Gedanken." Der alte Claudius sagt das durch die tägliche Erfahrung reichlich bestätigte Wort: „Wir wollen nicht, wie wir denken, sondern wir denken, wie wir wollen."

Auch Rosenkranz berührt in seiner Psychologie die Streitfrage, ob das Denken oder das Wollen höher stehe. Er beantwortet sie also: „Die Streitigkeiten, ob das Denken oder das Wollen höher stehe, sind, wie alle Streitfragen dieser Art, ganz unspekulativ. Das Wollen steht, in dieser Sprache zu reden, höher, insofern es das Denken in sich noch von der Richtung nach außen unterscheidet; aber ohne das Denken wäre das Wollen unmöglich. In dieser Hinsicht müßte man also das Wollen wieder dem Denken als dem Höheren unterordnen und die Abhängigkeit des Wollens vom Denken zugeben. Mit der Änderung der Begriffe ändert sich auch das Wollen und Handeln der Menschen." Wir müssen hier wieder daran erinnern, daß die Scheidung des Seelenlebens in die drei Grundvermögen nur eine theoretische ist. Wir unterscheiden sie von einander in der Psychologie; in der Seele selbst sind sie ungeschieden; denn sie bedingen sich wechselseitig, sind mithin korrelative Seelenakte. (Siehe Zusatz zu §. 50 das Zitat aus Pfisterer „Pädagogische Seelenlehre".)

Wie bei den Gefühlen, so haben wir auch beim Willen zu handeln: vom Wesen des Willens und von den Arten der Willensäußerungen.

I. Wesen des Willens.

§. 66. Man hat das Willensleben auch das Triebleben der Seele genannt, die einzelnen Äußerungen desselben aber Willenstriebe.

Triebe (von treiben) finden wir in allen organischen Körpern — bei Pflanzen und Tieren. Hier sind sie Kräfte der Entfaltung und Erhaltung. Diese Triebe heißen Naturtriebe. Man könnte sie auch Lebenstriebe nennen; denn die in Pflanzen und Tieren sich regenden Triebe bedingen ihr Leben. Auch im Kinde regen sich Naturtriebe, sowie es zu leben begonnen. Solange es aber noch nicht weiß, was es begehrt, sind seine Triebe unbewußte Naturtriebe, noch keine Willenstriebe. Ignoti nulla cupido. Wenn aber das Kind sprechen kann:

Ich will essen; ich habe Hunger —

Ich will spielen — Ich will lernen —

so hat es bewußte Triebe — Willenstriebe. Es stellt sich das Gewollte vor, denkt es sich als ihm angenehm oder nützlich, und fühlt nun ein Streben danach, einen Trieb, es zu erlangen. Hiernach definieren wir nun: Wille oder Willenstriebe sind die durch Vorstellungen geleiteten Triebe der Seele. In den Vorstellungen liegen also die Antriebe zu den Willenstrieben — zum Wollen.

Die Willenstriebe, durch die wir etwas erstreben, heißen auch Begehrungen. Wenn das Kind sich weigert, bittere Arznei einzunehmen oder eine Arbeit zu verrichten, so sind das auch Willensakte, aber widerstrebende. Demnach äußert sich das Willensleben bald als Begehren, bald als Widerstreben. Hiernach läßt sich Wille erklären als das Vermögen der Seele zu begehren und zu widerstreben. Da man das Angenehme und Nützliche begehrt, das Unangenehme und Schädliche aber von sich fern zu halten sucht, so kann man auch sagen: Wille ist die Fähigkeit der Seele, das Angenehme zu erstreben, dem Unangenehmen zu widerstreben.

Man hat das Willensvermögen auch Begehrungsvermögen genannt. Es ist nun von selbst klar, daß diese Benennung zu eng ist; denn sie schließt das ganze Gebiet der Widerstrebungen aus. Die Bezeichnungen: Begehrungsvermögen und Willensvermögen verhalten sich wie Art zur Gattung, wie das Besondere zum Allgemeinen. Das Begehren ist ein positiver Willensakt, das Widerstreben ein negativer. Der Apostel schreibt einmal an die Korinther: „Der euch ein geneigt Gemüt zum Wollen gegeben, der gebe euch auch ein geneigt Gemüt zum Thun." Die Geneigtheit, etwas zu wollen, ist nun der Anfang eines Willensaktes; sie führt zum Vorsatz, der Vorsatz zur That. Der Wille ist also keineswegs bloße Geneigtheit zu einer That; erst durch die That wird der Wille zum wirklichen Wollen. Man muß thun, was man soll — was die Pflicht fordert. Aber auch das ist ein Willensakt, wenn man läßt, was man nicht soll. Das Bekämpfen verwerflicher Neigungen und Triebe zählt oft zu den heroischsten Thaten

der Sittlichkeit. Hiernach ergiebt sich noch eine andere Erklärung vom Willen: Wille ist das Vermögen des Menschen, sich in seinem Thun und Lassen pflichtgemäß zu bestimmen.

So viel über das Wesen des Willens. Wenden wir uns nun zur Einteilung der Willensakte.

II. Einteilung der Willenstriebe.

Allgemeines.

§. 67. Die Willensakte sind unendlich mannigfaltig. Sie lassen sich aber klassifizieren.

Wie wir bei den Gefühlen gethan, so analysieren wir uns hier auch einen Willensakt, um aus den wesentlichen Momenten desselben vorerst die allgemeinste Einteilung abzuleiten.

In jedem Willensakt unterscheiden wir das Bewußtsein der Seele — einen Trieb oder ein Streben der Seele — einen Gegenstand, auf den der Trieb gerichtet ist, den wir, weil die Seele durch ihn zum Streben angetrieben wird, Antrieb nennen wollen. Das, was die Seele antreibt, kann man auch das Gewollte nennen. Das Gewollte ist der Grund der seelischen Bewegung, die sich als Trieb äußert, also der Beweggrund — das Motiv. Bewußtsein — Willenstrieb (Antrieb) — Gewolltes: das sind also hier die drei Elemente, die einen Willensakt bedingen.

Aber auch hier ist das Bewußtsein nur ein Zustand der Seele, keine Aktion, daher auch kein spezifisches Merkmal der Willensakte als solcher. Was wir schon bei den Gefühlen gesagt, das gilt auch für die Willensakte, nämlich daß das Bewußtsein eine Voraussetzung ist, ohne welche auch Willensakte nicht denkbar sind. Mithin bleiben für die theoretische Betrachtung nur zwei wesentliche Momente der Willensakte übrig: der Trieb und der Antrieb zu einem bestimmten Willenstriebe. Wir betrachten daher auch hier zuerst das im Wollen sich kundgebende Triebleben an sich, sodann die verschiedenen Antriebe zu den verschiedenen Wollungen.

Die Antriebe zu den Willensakten liegen in den Vorstellungen. Da es drei Hauptarten von Vorstellungen giebt: sinnliche, intellektuelle, ideale — so giebt es auch drei Klassen von Willensakten, nämlich solche, die durch sinnliche Vorstellungen, solche, die durch Vorstellungen des Verstandes, solche, die durch Vorstellungen der Vernunft entstehen. Diese drei Klassen werden in der Psychologie unter den drei Gattungsnamen behandelt: Sinnliche Willenstriebe — Willkür — Wille schlechthin (vernünftiges Wollen). Soviel im allgemeinen. Nun zur Ausführung des Einzelnen.

A. Willenstriebe an sich.

§. 68. Auch im Willensleben der Seele giebt es Zustände, wo sie weder etwas begehrt, noch gegen etwas reagiert (widerstrebt). Zwischen Begehren und Widerstreben können wir uns auch hier einen Indifferenzpunkt denken, den wir den Nullpunkt im Willensleben der Seele nennen wollen. Triebe, die uns als ein Streben bewußt werden, nennen wir positive, die aber, welche sich als ein Widerstreben fühlbar machen, negative Willenstriebe.

Die positiven und negativen Willenstriebe haben ihre verschiedenen Grade der Stärke und der Dauer. Sie lassen sich demnach, ähnlich wie die Gefühlszustände, skalenartig ordnen. Wir führen auf jeder Seite nur die wichtigsten auf, ohne ihre Stärkegrade mit der Goldwage bemessen zu wollen.

Positive Willenstriebe sind: Trieb — Neigung — Hang — Begierde — Leidenschaft — Sucht — Wut.

Negative Willenstriebe sind: Abneigung — Widerstreben — Ekel — Abscheu.

Alle diese Triebe sind ohne Antriebe nicht zu denken. Denn Triebe ohne bewußte Antriebe sind auch beim Menschen mehr instinktiver Natur. Wenn wir nun hier die Triebe an sich, d. h. nach der Art und Weise, wie ihr Streben oder Widerstreben im Bewußtsein beobachtet wird, beschreiben wollen, so werden wir dabei von den Antrieben nicht ganz absehen können. Denn das Eigentümliche der einzelnen Strebungen oder Widerstrebungen kann eben nur aus Beispielen erkannt werden.

Trieb. Da man vorzugsweise die positiven Willensäußerungen mit dem gemeinschaftlichen Namen „Willenstriebe" bezeichnet, so folgt, daß das Wort Trieb die allgemeinste Bezeichnung für die mannigfaltigsten Strebungen und Begehrungen der Seele ist. Setzt man aber das Wort den Neigungen, dem Hang, den Begierden u. s. w. entgegen, dann hat es eine engere Bedeutung. Aber auch in dieser bleibt es gleichsam die Wurzel oder Basis aller Willenstriebe; denn im Triebe liegt die Disposition zu allen Willensäußerungen.

Jeder Trieb setzt einen Mangel voraus, der befriedigt sein will. Jede Befriedigung stillt den Trieb nur auf Zeit; denn es liegt in der Natur eines Triebes, sich immer wieder bemerklich zu machen und darum immer neue Befriedigung zu fordern. Der Nahrungstrieb, der Bewegungstrieb, der Unterhaltungstrieb u. a. regen sich täglich und lebenslänglich. Daher erklärt man Trieb als einen in unserer Natur liegenden bleibenden Anlaß zu bestimmten Begehrungen.

Verlangen. Man kann Verlangen haben nach Speise und Trank im allgemeinen, oder nach einer besonderen Speise, aber auch nach einem Freunde, nach der Heimat, nach Unterricht. Man spricht nicht von Trieben nach Ruhe oder nach einem Freunde, wohl aber von einem Verlangen nach Ruhe oder nach einem Freunde. Das Verlangen ist darum, wie das Sehnen, ein mehr still und ganz innerlich wirkender seelischer Trieb. Ein natürlicher Trieb wird befriedigt, das Verlangen aber gestillt. Trieb ist also mehr aktiv, Verlangen mehr passiv.

Erwarten ist ein Verlangen, wobei die Seele ebenfalls in einem mehr passiven Verhalten sich befindet. Die erwartete Person soll zu uns kommen, die erwartete Sache uns gesendet werden. Das Ausbleiben des Erwarteten

versetzt die Seele in Unruhe und steigert das Verlangen nach demselben bis zur Ungeduld. Wer etwas „nicht erwarten kann“, wird unruhig, innerlich erregt, spricht viel davon, wandelt hastig hin und her u. s. w.. Wer auf sich lange warten läßt, macht den Wartenden unwillig. Daher giebt Lessing den Rat, man solle keinen auf sich warten lassen; denn dadurch könne man ihn unwillig machen und so veranlassen, alle unsere Fehler sich ins Gedächtnis zu rufen.

Sehnsucht ist ein inniges (intensives) Verlangen nach einem Gegenstande, den man sich mit einer gewissen Unruhe herbeiwünscht. Sie tritt in der Regel erst dann ein, wenn wir den Gegenstand unserer Zuneigung oder Sehnsucht lange haben entbehren müssen. Den täglich wiederholt wiederkehrenden Appetit nach Speisen nennt man daher nicht Sehnsucht. Dagegen spricht der Rekonvaleszent, der Fleischgenuß lange hat entbehren müssen: „Ich habe Sehnsucht nach Fleischspeise;“ oder „Ich sehne mich nach frischer Luft“. Wenn das Kind lange von Vater und Mutter getrennt gewesen, so sehnt es sich nach Vater und Mutter; wer lange von der Heimat fern gewesen, sehnt sich nach der Heimat; wer lange gar keine oder nur schlechte Musik gehört hat, sehnt sich nach einer guten Musik. Nach langem Krieg sehnt sich ein Volk nach Frieden, unter einer schlechten Regierung nach einer guten Regierung. Die Sehnsucht wird gestillt, sobald uns geworden ist, wonach wir uns sehnten.

Neigung ist ein dauernder, also ein stetiger Trieb zu einer bestimmten Beschäftigung, sei es eine wissenschaftliche oder eine technische. Es giebt Neigungen zur Theologie, zur Pädagogik, zur Musik 2c. Die Neigungen hängen von den geistigen Anlagen ab; denn ist jemand nicht für Philologie beanlagt, so wird er auch keine Neigung zu den Sprachen haben. Die Neigungen wechseln auch mit den Jahren, auch mit dem Wechsel unserer Grundsätze. Darum hat der Jüngling andere Neigungen, als der Mann, der Apostel Paulus nach seiner Bekehrung andere, als vor derselben. Wenn der Gegenstand der Neigung oder Abneigung ein beseeltes Wesen ist, führt sie den Namen resp. der Liebe oder des Hasses.

Hang ist ebenfalls ein dauernder oder stetiger, fast habituell gewordener Trieb zu etwas; er ist ein höherer Grad der Neigung, aber in der Regel zu etwas Unedlem oder Sündlichem. Es giebt einen Hang zum Trinken, zum Spielen, zur Lüge, zur Schwärmerei. Das Kind, das Hang zur Lüge hat, lügt oft und immer wieder.

Begierde ist ein heftiges Verlangen oder Streben der Seele nach einem bestimmten Gegenstande, also ein sich seines Gegenstandes bewußtes Begehren, dem man schwer widerstehen kann. Man kann Geld und Gut begehren, auch Ehre, Herrschaft, Wissenschaft. Darum spricht man von Geldbegierde, Ehrbegierde, Herrschbegierde. Den Begierden haftet in der Regel Sündliches an, besonders dann, wenn sie zur Gier geworden. (Geldgier, Habgier, Raubgier, Rachgier.) Sonst giebt es aber auch ein gutes Begehren. Wir beloben ja die Wißbegierde der Kinder. Und David betet: „Herr, vor dir ist alle meine Begierde, und mein Seufzen ist dir nicht verborgen.“ — Es war eine feine Bemerkung von Hegel, wenn er das Gelüsten ein werdendes Begehren nannte. Denn allerdings beginnen die Begierden mit dem Gelüsten nach etwas.

Leidenschaft. Den Trieben, Neigungen und dem Hang kann man widerstehen, den Leidenschaften entweder gar nicht oder nicht ohne harten Kampf. Denn Leidenschaften sind herrschend gewordene Begierden, also ein andauerndes und ein so starkes Begehren nach etwas, daß darunter die klare Überlegung — die Besonnenheit des Handelns leidet; daher ist der Wille in der Leidenschaft nicht mehr frei. Der Leidenschaftliche handelt eben ohne Überlegung, ohne vorausgegangene ruhige und freie Entschließung; der Sturm der Leidenschaft reißt ihn mit sich fort. Er hat sich dabei ebensowenig in der Gewalt, wie der Schiffer sein Schiff auf stürmischer See. Die Leidenschaften steigern sich zur Sucht und zur Wut. Denn die Begierde zum Trinken wird zur Trunksucht, die Begierde

zum Spiel, nach Länderbesitz, zu irdischer Habe, zur Rache werden zur Spielsucht, Eroberungssucht, Habsucht, Rachsucht. Den höchsten Grad erreicht die Leidenschaft in der Wut. Was für ein unheilvolles Laster die Spielwut ist, beweisen die Spielhöllen. Auch die Bücherwut hat nicht wenige zu Verbrechern gemacht, darum soll jeder, der bei sich eine böse Leidenschaft bemerkt, auf der Hut sein und sie zu bekämpfen suchen. Hier ist Goethes Rat eine weise Regel:

„Nur heut, nur heut laß dich nicht fangen;
So bist du hundertmal entgangen."

Aber ebenso das Wort Gellerts:

„Zittre vor dem ersten Schritte,
Mit ihm sind auch die andern Tritte
Zu einem nahen Fall gethan."

Bezieht sich die Leidenschaft auf gewisse politische, oder auf sittliche und religiöse Ideen, sucht sie deren Verwirklichung mit Haß gegen alles Widerstrebende durchzuführen, dann wird sie Fanatismus.

Übrigens kommt das Wort Leidenschaft auch in einem edleren Sinne vor. Wer es in einer Wissenschaft oder Kunst zu einer gewissen Vollkommenheit bringen will, treibt sie leidenschaftlich, und muß es sogar. Im Grunde sind ja Begeisterung, Patriotismus und Heroismus auch Leidenschaften, aber edle. Rosenkranz macht in seiner Psychologie denselben Unterschied von guten und bösen Leidenschaften. Er sagt: „Hegel hat sich der Leidenschaft gegen eine tote, nur zu oft heuchlerische Moral angenommen, weil nichts Großes ohne Leidenschaft vollbracht worden. Indessen kommt es hier ganz auf die besondere Bestimmtheit des Inhalts an, um die Leidenschaft gelten zu lassen oder zu verwerfen; denn ein jedes Interesse ist einer solchen abstrakten Isolierung fähig, auch das gemeinste. Es giebt ebensowohl Leidenschaften, über die sich die Engel, als solche, über die sich die Teufel freuen. Die Leidenschaft als Form überhaupt genommen, ist daher noch nicht verächtlich; sie wird es erst durch die Kleinheit oder Verworfenheit ihres Gegenstandes. Um aber Mißverständnissen vorzubeugen, würde man doch wohl die selbstbewußte Energie des Willens, die enthusiastische Besonnenheit ausdrücklich noch von der Leidenschaft zu unterscheiden haben; denn auch die edle, große, anbetungswürdige Leidenschaft kann durch Maßlosigkeit sich den herbsten sittlichen Tadel zuziehen. Die in jene besonnene Begeisterung verklärte Leidenschaft rechtfertigt sich selbst. Christus war in aller Glut seiner Liebe und Festigkeit seines Wollens ohne Leidenschaft."

Nun folge auch noch eine kurze Beschreibung der wichtigsten negativen Willenstriebe.

Abneigung ist das Gegenteil von Zuneigung. Wenn Freunde sich abgeneigt werden, dann wird das Freundschaftsverhältnis kühl und immer kühler, bis es sich ganz auflöst. Während sie früher die Gemeinschaft suchten, vermeiden sie jetzt jede Begegnung absichtlich. Wer Abneigung gegen Musik oder Wissenschaften hat, treibt beide entweder gar nicht, oder wenn er's muß, mit Widerwillen.

Widerstreben ist eine entschiedene Abneigung, die sich bis zur Widerspenstigkeit und Widersetzlichkeit steigern kann. Widerstreben gegen eine rechtmäßige Obrigkeit ist Empörung. Weniger energisch ist der Widerwille, die Widerwilligkeit.

Ekel ist Abscheu, verbunden mit einem sinnlich-widerlichen Gefühl. Man hat Ekel vor Speisen, aber auch geistige Beschäftigungen können einen anekeln, besonders wenn man sie bis zum Überdruß hat treiben müssen. Eine Wissenschaft oder Kunst, gegen die man Ekel hat, kann man nur mit höchstem Widerstreben treiben.

Abscheu ist auch ein tiefer Grad von Abneigung. Was man verabscheut, mag man durchaus nicht thun und nicht haben. Der Gottesfürchtige verabscheut Betrug, Lüge, Trunksucht, unrechtes Gut im Erbe u. dgl.

Zusatz. Die positiven und negativen Willenstriebe bilden, wie wir gesehen, Gegensätze. Drbal beschreibt die Unterschiede der beiderlei Triebe so: „Das Begehren will herbeiführen, was noch nicht da ist, das Verabscheuen will hinwegschaffen, hinwegräumen (abhalten, abwenden, vernichten), was da ist und sich geltend macht; im ersten ist der Gegenstand des Begehrens etwas Mangelndes, das einer Ergänzung, einer Vervollständigung bedarf; im zweiten etwas Aufgenötigtes, Aufgedrungenes, gegen welches ein anderer Teil unserer Vorstellungen mit mehr oder weniger Erfolg reagiert; das erste geht unmittelbar auf Zukünftiges, es anticipiert dasselbe durch die der wirklichen Wahrnehmung seines Gegenstandes voraneilenden Reproduktionen; das andere ist unmittelbar gegen Gegenwärtiges gerichtet, um es gänzlich zu verdrängen und vergessen zu machen, gleichsam zu exstirpieren (auszurotten). Das erste hat die Tendenz, das Erstrebte zu erreichen, es zu verwirklichen und es (wo möglich) zu erhalten; das andere strebt den Zustand der Unruhe oder Unlust, der Beklemmung, der bei dem unbefriedigten Begehren sich einstellt, zu überwinden, d. i. (wo möglich) zu vernichten und abzuhalten."

So absolut ausschließend sind aber diese Gegensätze drum nicht; denn in vielen Fällen regt ein positiver Willenstrieb den entsprechenden negativen, wie ein negativer Willenstrieb den entsprechenden positiven nur um so stärker an und auf. Wer eine geringe Speise verachtet, will eine bessere; wer niedern Lohn verschmäht, will höhern; wer die Lüge haßt, will Wahrheit; wer Müßiggang flieht, liebt Arbeitsamkeit; wer Wahrheit liebt, verabscheut die Lüge u. s. w.

B. Willenstriebe nach ihren Antrieben.

1. Sinnliche Willenstriebe.

§. 69. Es wurde schon oben bemerkt, daß die bewußten sinnlichen Willenstriebe von sinnlichen Vorstellungen erregt werden. Der Säugling hat ein Verlangen nach Nahrung, aber er befriedigt es instinktmäßig, also unbewußt. Von Willenstrieben kann bei ihm noch nicht die Rede sein; denn diese entstehen erst in der Seele, wenn das Bewußtsein so weit entwickelt ist, daß Essen und Nichtessen, Trinken und Nichttrinken, Ruhen und Nichtruhen von Vorstellungen begleitet und bestimmt wird. Man stellt sich vor, was gut oder nicht gut schmeckt; was dem leiblichen Befinden angenehm oder nicht angenehm ist; von diesen Vorstellungen empfängt derartiges Verlangen seine Richtung und Stärke. Wenn uns in erhitztem Zustande noch so sehr durstet, so trinken wir doch nicht eher, als bis wir abgekühlt sind; denn wir wissen, wie nachteilig ein kalter Trunk auf Hitze werden kann. Mit diesem letzten Beispiele streifen wir freilich schon an das Gebiet verständigen Wollens. Denn nur der verständige Mensch unterwirft auch seine sinnlichen Triebe: den Eß- und Trink-, den Erholungs-, den Schlaftrieb u. a. seiner verständigen Überlegung.*)

---

*) „Der Trieb an sich ist noch kein Wollen, sondern ein Gefühl der Unlust,

Bei der Lehre von den Gefühlen unterschieden wir niedere und höhere Gefühle. Ebenso können wir bei der Lehre vom Willen niedere und höhere Willenstriebe unterscheiden. Zu den niedern Willenstrieben gehören ohne Zweifel alle, welche in der sinnlichen Natur ihren Grund haben. Jedoch auch der Wissenstrieb und die Neugier der Kinder, mit denen ihr Lernen beginnt, sodann die frühen Regungen und Bethätigungen des Nachahmungstriebes werden zu den elementaren (zu den untern) Willenstrieben gerechnet.

2. Willkür.

§. 70. Bei der Willkür liegen den Antrieben Vorstellungen des Verstandes zu Grunde. Der Wille kürt oder wählt hier erst nach vorausgegangener verständiger Überlegung; der Überlegung folgt eine Entschließung, dieser endlich die Ausführung oder die That.

Jede That der Willkür hebt also mit einer Überlegung des Verstandes an. Der Verstand überlegt nämlich, ob das Gewollte nützlich oder schädlich, wenn zweierlei Nützliches vorliegt, welches nützlicher, wenn zweierlei Schädliches vorliegt, welches schädlicher sei. Hierzu ein Beispiel. Ein Vater hatte zwei Söhne. Er wollte sein Testament machen, wünschte aber den besonderen Wünschen der Söhne möglichst gerecht zu werden. Er bestimmte nun, daß der eine Sohn das Gut, der andere eine Auszahlung von 24 000 Mark erhalten solle. Der jüngste Sohn erklärte sich mit allem zufrieden, wie der Vater entscheiden würde. Der Vater hatte es also nur noch mit dem ältesten Sohne zu thun. Dieser überlegte sich die Sache lange. Einmal schien es ihm bei dem hohen Werte der Ökonomie klug, sich für die Übernahme des Gutes zu entscheiden. Da er aber als Kaufmann gelernt, dünkte ihm ein Kapital von 24 000 Mark hinreichend, um in der Stadt ein schwunghaftes Geschäft zu begründen. Endlich erwog er, daß die Gebäude alt und altertümlich seien, daß er möglicherweise kostspielige Bauten ausführen müsse u. s. w., kurz, er bat den Vater, ihm das Kapital als Erbteil zu gewähren. Der Vater testierte. Bald darauf starb er, und beide Söhne traten rechtskräftig in ihr Erbe ein. — An diesem Beispiele haben wir gesehen, wie die Willkür vor der Wahl Vorteil und Nachteil erwägt und abwägt. Sie dünkt sich dabei am klügsten, wenn sie den größtmöglichsten Vorteil davon bringt. — Nach Jahr und Tag ereignete es sich, daß der jüngste Sohn auf seinem Grundbesitz ein Kohlenlager fand, wodurch der Wert des Gutes über das Zehnfache stieg. Jetzt gereuete es den ältern Bruder, das Gut nicht gewählt zu haben; denn jetzt sahe er sich in großem Nachteil.

---

das sich mit Vorstellungen von Mitteln verknüpft, wie der Unlust abzuhelfen ist. Vom Wollen kann man nur da reden, wo Überlegung, Wahl zwischen verschiedenen Handlungsweisen stattfindet und unser Ja oder Nein endlich erfolgt." Dr. Hollenberg a. a. O. S. 73.

Wie von Überlegung zu Entschluß oder Vorsatz, so ist auch vom Vorsatz zur That ein großer Schritt. Ein Vorsatz kann wieder wankend werden und bleibt dann unausgeführt. Wie viele gute Vorsätze bleiben Vorsätze. Der Apostel unterscheidet ebenso (wie wir bereits einmal erwähnt) ein geneigt Gemüt zum Wollen und ein geneigt Gemüt zum Thun, wenn er an die Korinther in betreff einer Steuer für arme Christen zu Jerusalem schreibt: „Nun aber vollbringet auch das Thun, auf daß, gleichwie da ist ein geneigtes Gemüt zum Wollen, so sei auch ein geneigtes Gemüt zum Thun von dem, das ihr habt."

Die Fähigkeit des Menschen, nach verständigen Gründen frei zu wählen oder sich in seinem Thun und Lassen von Vorstellungen des Nutzens oder Schadens bestimmen zu lassen, heißt Wahlfreiheit oder Willkür. Es braucht kaum bemerkt zu werden, daß hier das Wort Willkür nicht in dem übeln Sinne zu verstehen ist, wie es oft im gemeinen Leben vorkommt. Wer im übeln Sinne des Worts willkürlich lobt oder tadelt, bevorzugt oder zurücksetzt, der thut das nicht nach Grundsätzen, nicht nach dem Sachverhalt, sondern nach bloßer Laune.

Der Mensch ist bei seinen täglichen Beschäftigungen, bei allen seinen Unternehmungen in immerwährender Übung seiner Wahlfreiheit; denn immer überlegt er erst, was ihm Vorteil bringen und auf welchem Weg er den größtmöglichen Gewinn haben könne, wie er bei seinen Arbeiten am leichtesten und schnellsten zum Ziele komme u. s. w. Ist er darüber mit sich einig, dann entschließt er sich; indem er aber seinen Entschluß ausführt, ist er handelnd.

Der Begriff der Wahlfreiheit zeigt an, daß wir bei der Wahl selbst in einem Zustande der Freiheit sind, so daß unsere That nicht eine uns aufgenötigte, sondern unsere eigene ist. Finden wir später, daß wir uns zum Schaden gewählt haben, dann sind wir unzufrieden mit uns selbst, daß wir's nicht besser überlegt haben; unsere Wahl oder unser Unternehmen gereuet uns.

Bei den Akten der Wahlfreiheit ist also der berechnende Verstand thätig. Zuweilen mischen sich aber auch Gefühle ein. Wo der nüchterne Verstand widerrät, treiben oft eitle, ehrgeizige und gewinnsüchtige Vorstellungen zu Schritten und Unternehmungen, die später um so bitterer bereut werden, je weniger sie gelingen.

Zusatz. Wo von Menschen etwas so ausgeführt wird, daß es bestimmten Zwecken dient, da muß eine verständige Überlegung vorausgegangen sein. Nun erscheinen Verrichtungen mancher Tiere ganz und gar wie verständige Handlungen, ihre Baue wie Kunstbaue. So webt die Spinne ein feines Netz in streng geometrischen Formen; sie bringt es weislich an solchen Orten an, wo sie mit demselben leicht Insekten fangen kann; wenn sich eine Fliege mit den Füßen im Netz verstrickt hat, so beißt sie ihr eilig auch noch die Flügel ab, damit der Gefangenen jedes Entkommen unmöglich gemacht werde; jetzt sucht sie den Punkt, wo das gefangene Tier sofort tödlich verwundet wird, tötet und verzehrt es. Und wie zweckmäßig ist der Bau des Fuchses und der

Biene; wie zweckmäßig legen die Vögel ihre Nester an; welch bewunderungswürdige Ordnung beachten die Zugvögel bei ihren Wanderungen! Wie merkwürdig, was Burdach von dem sibirischen Schobertiere erzählt, das die von Mitte August ab gesammelten Pflanzen in der Nähe seiner Wohnung zunächst zum Trocknen ausbreitet, sie sodann im September unter Felsen, wo sie vor Regen und Schnee geschützt sind, in Schobern aufschichtet und zu diesen aus seiner Höhle einen unterirdischen Zugang hinführt, um zu jeder Zeit zu ihnen gelangen zu können. Scheint es nicht, als walte da überall Intelligenz — ein verständiges Thun? Wie soll man aber diese doch gewiß höchst merkwürdigen Erscheinungen erklären? Man sagt: Alle diese Verrichtungen sind nur scheinbar verständig, sie beruhen durchaus nicht auf berechneter Überlegung, denn die Tiere haben keinen Verstand; sie geschehen nur nach einem anerschaffenen Naturtriebe, den man Instinkt nennt. Diese Ansicht hat große Autoritäten für sich. Cuvier sagt, „daß die Tiere beim Instinkt gleichsam von einer angebornen Idee als von einem Traum verfolgt werden". Dr. Joseph Beck beschreibt den Instinkt als ein Begehren, dem keine Vorstellung oder Kenntnis des Gegenstandes, der ihm zur Befriedigung dienen soll, vorausgeht. „Sicher und unabhängig von dem Willen, selbst gegen diesen, verfolgt er seinen Zweck und findet ohne Wahl und Erfahrung die ihm dienlichen Mittel." „Die Geschicklichkeiten der mit Instinkt begabten Tiere sehen wir mit derselben Sicherheit vollziehen, womit der menschliche Virtuos die seinen vollzieht. Der Unterschied ist nur der, daß sie nicht erlernt worden sind. Daher das Wirken der unbewußten Vorstellungen bei ihnen nur ein wahrscheinliches ist, statt daß wir bei den erworbenen Geschicklichkeiten der Menschen davon Gewißheit haben." (Fortlage.) Wie die feinen Formen und Farben der Blumen dem Willen des Schöpfers gemäß sich bilden, ohne daß die Pflanzen selbst davon wissen, so ist's ähnlich mit dem Instinkt der Tiere. Der Unterschied ist nur der, daß die lebenden Geschöpfe zu handeln scheinen.

Anders hierüber Dr. George. Er sagt in seiner Psychologie: „Es ist eine falsche Betrachtungsweise, wenn man den Instinkt als eine angeborne Kraft der Seele bezeichnet, gewisse Bewegungen in zweckmäßiger Weise und stets in derselben bestimmten Art zu verrichten, wobei es dann immer so erscheint, als ob die Seele des Tiers hier unter einer ihm fremden Gewalt stehe, welche unmittelbar es zu Thätigkeiten veranlaßt, die es ausführen muß, ohne daß es selbst dabei eigentlich bethätigt ist und ohne daß es dieselben nach eigener Willkür zu bestimmen und abzuändern imstande wäre. Es liegt dann nahe, dieselbe zu identifizieren mit der organisierenden Kraft überhaupt, die dem Tiere seine ganze zweckmäßige Gliederung angeschaffen hat und nun auch der Seele gleichsam ihr selbst unbewußt eine Anweisung mitgegeben, wie sie diese Organe auf die beste Weise gebrauchen soll."

Der Umstand, daß die Instinkttiere ihre Kunstbaue ꝛc. nicht erlernen, und daß sie ihre instinktmäßigen Verrichtungen immer ganz auf dieselbe Weise ausführen, daß z. B. die Spinne ihr Netz jetzt noch gerade ebenso spinnt, wie es vor Jahrtausenden geschehen, beweist, daß hier allerdings nur ein Naturtrieb waltet. Es ist, als wenn der Schöpfer den auf seinen Verstand oft so stolzen Menschen durch die Kunstbaue der Instinkttiere habe zur Demut mahnen wollen; denn diese vernunftlosen Geschöpfe vollbringen Werke, wozu menschlicher Verstand unentbehrlich scheint. Wir schließen diesen Gegenstand ab mit einem Zitat aus Lindners Psychologie, dem wir in allen Teilen völlig beistimmen. Er sagt: „Besonders merkwürdig ist der Kunsttrieb bei einigen Tieren. Es ist Thatsache, daß einige Tiere, ihrem Instinkt folgend, Gebilde hervorbringen, welche, objektiv betrachtet, den Charakter der Kunstwerke an sich tragen. Das Gewebe der Spinne, die Zelle der Biene, der Bau des Bibers, das Nest des Vogels sind Schöpfungen, welche eine Künstlerhand voraussetzen. Wer ist hier der Künstler? — Das Tier offenbar nicht, denn ihm mangelt die Intelligenz, welche zu dem Werke die Idee schaffen und sie verwirklichen muß.

Die Spinne kennt nicht die Theorie der regelmäßigen Polygone, und die Biene weiß nichts von Zellenformen. Da man gleichwohl einen Künstler voraussetzen muß, so kann man dafür keinen andern nehmen, als den Urheber des Universums überhaupt, dessen mittelbares oder unmittelbares Werk alle Gebilde der Natur sind. Der Kunsttrieb der Tiere ist also als eine Fortsetzung der schöpferischen Kraft der Natur anzusehen; die Tiere sind dabei nur die bewußtlosen Medien, durch welche jene Kraft hindurchwirkt, bewußtlos wie der Pinsel in der Hand des Malers und der Meißel in der Hand des Bildners.

Deshalb können diese Kunstwerke, ungeachtet sie scheinbar durch die Intelligenz des Tieres hervorgebracht werden, um nichts wunderbarer sein, als die übrigen zweckmäßigen Meisterwerke der Natur."

3. Das vernünftige Wollen oder der Wille schlechthin. (Willensfreiheit.)

§. 71. Wir haben bis jetzt zwei Arten von Willenstrieben betrachtet: die sinnlichen und die verständigen. Wir kommen nun zu den vernünftigen Willenstrieben. Das vernünftige Wollen ist die höchste Stufe des Willenslebens; denn es wird von den höchsten und vollkommensten Motiven bestimmt. Um das Eigentümliche der vernünftigen Willenstriebe anschaulich zu machen, wird es von Nutzen sein, wenn wir vergleichende Rückblicke auf das sinnliche und verständige Willensleben thun.

Wir erinnern uns zuvörderst, daß auch schon die sinnlichen Willenstriebe als solche wirkliche Äußerungen des Willens sind. Das Wesen des Willens besteht nach unserer früher gegebenen Erklärung darin, daß sich der Mensch in seinem Thun und Lassen nach Vorstellungen bestimmt. Das geschieht auch schon bei den sinnlichen Willenstrieben. Denn wenn ich spreche: Ich will essen — trinken — schlafen — mich erholen: so weiß ich, daß und wozu ich etwas begehre, sinne auch auf Mittel, das Begehrte zu erlangen. Die sinnlichen Willenstriebe gehören zwar insofern zu den niedern, als sie fast ausschließlich im Gebiete des sinnlichen Naturlebens liegen. Ihre Befriedigung ist aber nichtsdestoweniger Pflicht; nur darf man ihnen keine höhere Bedeutung beilegen, als sie im Gesamtleben des Menschen haben sollen und dürfen. Von den Epikuräern wissen wir, daß das höchste Prinzip ihres Lebens „das Vergnügen", das sinnliche Wohlleben war, ganz so wie bei jenem Reichen in der Parabel, von dem Christus sagt, daß er alle Tage herrlich und in Freuden gelebt. Sie nahmen nur ein diesseitiges Sein des Menschen an; darum war ihnen das leibliche Wohlbefinden und die sinnliche Lust Seligkeit, der einzige und höchste Zweck des Lebens. Sie legten ihrer Sinnlichkeit nur so weit eine Beschränkung auf, als es die Pflicht der Selbsterhaltung gebot, da sie es für thöricht hielten, durch ein zu üppiges Leben sich für Genuß und Lust unfähig zu machen. Sind denn aber wirklich die sinnlichen Vergnügungen der einzige und höchste Zweck menschlichen Daseins? Kann die unvergängliche Seele in vergäng-

lichen Genüssen und Freuden ihre wahre Befriedigung finden? Mit nichten! Die sinnlichen Willenstriebe sind zwar an sich natürlich, sie dürfen, ja sollen auch befriedigt werden; aber die Sinnlichkeit darf nicht mit der Sittlichkeit und der höhern Bestimmung des Menschen in Widerstreit kommen, vielmehr muß die Sinnlichkeit sich der Sittlichkeit unterordnen. Dann wird auch das sinnliche Wollen vernünftig und des Menschen würdig. Daher fordert die christliche Moral, daß auch Essen und Trinken zur Ehre Gottes geschehen solle, nach dem Wort des Apostels: „Ihr esset nun oder trinket, oder was ihr thut, so thut alles zur Ehre Gottes.“ Nach demselben Apostel sollen wir nicht bloß in unserm Geiste, sondern auch an unserm Leibe Gott preisen.

Das verständige Wollen ist seinem Wesen nach höher und vollkommener als das sinnliche: es steht in der Mitte zwischen dem sinnlichen und vernünftigen Wollen. Wir wissen, wie jede That der Willkür abhängt von reiflicher Prüfung des Nutzens oder Vorteils, den wir uns von einer Handlung oder von einem Unternehmen versprechen; wie darauf eine Entschließung folgt, auf diese endlich die That oder Ausführung. Wer nun seinen Vorteil aufs beste wahrnimmt, wer seine Vorsätze recht verständig ausführt, heißt klug. Aber Klugheit und Sittlichkeit stimmen wieder nicht immer zusammen. Der ungerechte Haushalter in der Parabel war so klug, daß selbst sein erzürnter Herr ihm das Lob großer Klugheit nicht versagen konnte; dabei war er aber ein ungerechter Haushalter gewesen und beging im Angesicht der Rechenschaft neue raffinierte Betrügereien. Das klügste und verständigste Wollen ist, wenn es nicht zugleich sittlich ist, abermal des mit Vernunft begabten Menschen unwürdig. Folglich muß auch die Willkür vom Gesetz der Sittlichkeit geleitet werden.

Auf diese Weise hat sich uns das höchste Prinzip für das gesamte Willensleben wie von selbst ergeben: es ist das sittliche oder moralische. Dies weist uns hin auf den im Sittengesetz offenbarten Willen Gottes. Was nach dem Sittengesetz recht und gut ist, soll der Mensch thun; was der Wille Gottes verwirft, soll der Mensch lassen. Alle sittlichen Handlungen sind aber erst dann wahrhaft sittlich, wenn sie aus wahrer Liebe zu Gott und den Menschen geschehen. Dann sind sie edle Thaten. Die christliche Moral ruht durchaus auf der Liebe von reinem Herzen. „Die Liebe ist des Gesetzes Erfüllung.“ Das führt uns auf den Begriff der sittlichen Freiheit. Aber auch dieser Begriff will aus dem Wesen der menschlichen Natur und der ihm vom Schöpfer gesetzten Daseinsbestimmung erfaßt und verstanden sein.

Alle unsere Handlungen auf allen Stufen des Willenslebens sollen freie sein. Wie ist das zu verstehen? Schiller sagt:

„Der Mensch ist frei geschaffen, ist frei,
Und würd' er in Ketten geboren.“

Freiheit ist demnach eine angeborene und darum wesentliche Eigenschaft des menschlichen Wesens. Worin besteht aber die wahre Freiheit des Willens? Hegel definiert die Freiheit so: „Der wirklich freie Wille ist die Einheit des theoretischen und des praktischen Geistes.“ Das ließe sich auch so ausdrücken: Der freie Wille ist die Übereinstimmung unseres Wollens mit unserer Erkenntnis. Bei solchem Handeln bleibt der Mensch allerdings in Übereinstimmung mit sich selbst.

Sinnliche Menschen denken sich die Willensfreiheit als die Freiheit, ihren Neigungen ungehindert folgen zu können. Diese handeln auch in Übereinstimmung mit sich selbst. Ist das aber wahre Freiheit? Bei Völlerei, Trunksucht, Spielsucht lebt man zwar ungehindert seinen Neigungen; aber alle diese und andere sinnliche Leidenschaften machen den Menschen unfrei; denn sie streiten wider die Seele und knechten den Willen, daß der Mensch zuletzt nicht mehr thun kann, was er nach seinem bessern Ich thun möchte. — In ähnlicher Weise kann man bei den Handlungen der Willkür, obwohl man da, was die That an sich betrifft, nach der Wahlfreiheit handelt, dennoch sehr unfrei sein. Da man bei der Willkür unausgesetzt seinen Nutzen und Vorteil berechnet, so artet sie leicht in reine Selbstsucht aus. Wie sehr diese die edlern Gesinnungen des Wohlwollens und der Liebe hindert, ja oft ganz unmöglich macht, ist bekannt. Die wahre Freiheit ist daher nur die moralische. Sie besteht darin, daß der Mensch bei allen seinen Handlungen lediglich von sittlichen Beweggründen sich bestimmen läßt. Was sittlich gut, das thut er, was sittlich verwerflich, das läßt er. Erst durch die sittliche Beschaffenheit der Beweggründe werden alle Willensakte, auch die sinnlichen und verständigen, zu wahrhaft freien. Sünde ist Knechtschaft; Gerechtigkeit ist Freiheit. Das Evangelium will allen Menschen die rechte Freiheit bringen. Daß der Sohn Gottes gekommen ist, uns zur wahren Freiheit in Gott zu führen, sagt er selbst in dem Zuruf: „So euch der Sohn frei macht, so seid ihr recht frei.“ Die Fähigkeit des Menschen, sich in allen seinen Handlungen dem göttlichen Willen gemäß bestimmen zu können, nennen wir sittliche Freiheit. Aller Freiheit Ziel ist die Einheit unseres persönlichen Wollens mit dem göttlichen.

„Nehmt die Gottheit auf in euren Willen;
Und sie steigt von ihrem Weltenthron.“

Die Freiheit des Willens ist im Kinde nur erst als Fähigkeit oder Potenz vorhanden. Durch die Erziehung soll aber der Mensch je länger je mehr zur sittlichen Freiheit gelangen, bis diese ein Zustand der Freiheit wird, in welchem der Mensch, aller Bestimmbarkeit des Bösen entzogen, sich freudig immer und überall nur für das sittlich Gute bestimmt. Erreichen wir auch hienieden diese sittliche Vollkommenheit nicht ganz, so sollen wir doch mit allem Ernst stetig nach ihr ringen.

4. Die Liebe.

§. 72. In Bezug auf den freien Willen bleibt uns nun noch ein Rätsel zu lösen übrig. Denn wenn der Mensch unter dem Gesetz Gottes steht, das mit einem gebieterischen Sollen unbedingten Gehorsam fordert, ja das unser Nichtwollen mit zeitlichen und ewigen Strafen bedroht; wenn der Mensch also nur darf, was er soll: wo bleibt da die Freiheit seines Wollens? Wie löst sich dieser Widerspruch zwischen göttlichem Sollen und menschlichem Wollen?

Das Tiefste, was uns die Schrift vom göttlichen Wesen offenbart, giebt St. Johannes in dem Wort: „Gott ist die Liebe.“ Sind wir nun göttlichen Geschlechts, so gehört zu unserm innersten Wesen auch die Liebe. Nach der Liebe schuf uns der Schöpfer nach seinem Bilde, gab er uns eine unendlich erhabene Bestimmung, dazu alle Anlagen und Kräfte, diese Bestimmung zu erreichen. Beim Streben nach diesem hohen Ziele unterstützt uns wiederum seine göttliche Liebe; denn wie das Gesetz, so ist auch das Evangelium ein Ausfluß seiner Liebe gegen uns zu unserm Heile.

Diese reiche göttliche Liebe weckt, wie es der Liebe Art ist, in uns, den Geliebten, Gegenliebe. Gottes Liebe gegen uns ist eine gebende, ihr verdanken wir alles. „Oder was hast du, o Mensch, das du nicht von Gottes Liebe empfangen hast?“ Was soll nun unsere Liebe ihm geben? Das sagt der Herr selbst in dem Wort: „Gieb mir, mein Sohn, dein Herz, und laß deinen Augen meine Wege wohlgefallen.“ Wir können unsere Gegenliebe in der That nur durch Gehorsam bethätigen. Gehorsam gegen ein Wesen, das von uns nur will, was zu unserm Heile dient, ist ja nun aber in der That nichts anderes als Selbstliebe. Wo bleibt dann noch ein Zwiespalt zwischen Sollen und Wollen? Der Gehorsam aus Liebe kennt keinen Zwang mehr; denn er geht aus völlig freier Entschließung hervor. Wenn wir Gott lieben, halten wir seine Gebote nicht, weil wir müssen, sondern weil wir es selbst wollen. Darum ist die Liebe das Band zwischen Gott und Mensch, die Vermittlung zwischen göttlichem Sollen und menschlichem Wollen, nach dem Apostel ebenso das Band der Vollkommenheit wie die Erfüllung des Gesetzes. Sie ist die Versöhnung zwischen moralischer Notwendigkeit und menschlicher Freiheit. In der Liebe sind wir beides: Gottes Knechte und Gottes freie Kinder. Denn: „Deo servire summa libertas.“ (Augustin.)

Wie die Liebe das Centrale im göttlichen Wesen ist, so ist sie's auch in unserm Seelenwesen. Liebe ist nur zwischen persönlichen oder geistigen Wesen möglich; sie ist ihrer Natur nach ein Verhältnis des Geistes zum Geiste. Nichtbeseelte Dinge kann man nur in uneigentlicher Weise lieben. Im Leben der Liebe offenbart sich das Seelenleben in seiner ganzen Fülle — als Erkennen, Fühlen und Wollen. Diese drei sind in der Liebe eins. In der Liebe wirkt das Erkennen — denn was ich liebe, stelle ich mir als ein mir

wertes Gut vor; das Gefühl — denn was ich liebe, erweckt mein Wohlgefallen; der Wille — denn was ich liebe, wünsche ich zu besitzen oder zu erfreuen. So ist also die Liebe nicht ein Erkennen allein, nicht ein Zustand des Gefühls allein, nicht ein Willenstrieb allein, sie ist vielmehr dies alles (Wertschätzung, Wohlgefallen und Wohlwollen) in harmonischer Einheit.

Das Gegenteil der Liebe ist Haß. Er ist Abneigung, verbunden mit dem Sinn und Bestreben, den Gegenstand des Hasses von sich fern zu halten, ihm wohl gar absichtlich wehe zu thun. Wie in der Liebe, so wirkt ebenso im Hasse die ganze Seele: die erkennende — denn was ich hasse, stelle ich mir als mir feindlich oder schädlich vor; die fühlende — denn was ich hasse, erregt bei mir Unlust und Abscheu; die wollende — denn was ich hasse, halte ich absichtlich von mir fern. Im Hasse wirken also Geringschätzung, Mißfallen und Übelwollen zusammen. Demnach ist der Haß ebenso ein Verhältnis zwischen Person und Person, wie die Liebe; aber nicht ein selig einendes, sondern ein unselig trennendes. Haß ist satanisch, Liebe ist göttlich. In der Liebe „von reinem Herzen" spiegelt sich das göttliche Ebenbild in dem Menschen am klarsten und herrlichsten ab. Und „wer in der Liebe bleibet, der bleibet in Gott und Gott in ihm".

5. Sinn und Charakter.

§. 73. Im sittlichen Wollen liegt des Menschen wahrer Wert. Das Centrum aber, aus welchem alles sittliche Wollen hervorgeht, ist der Sinn des Menschen. Unter Sinn verstehen wir die sittliche Grundrichtung des menschlichen Herzens. Sinn und Herz sind daher gleichbedeutend; denn wie der Sinn, so das Herz, wie das Herz, so der Sinn.

Der Mensch hat zwei Naturen: eine sinnliche und eine geistige, eine vergängliche und eine unvergängliche. In dieser Doppelwesenheit hat er eine Stellung zwischen Gott und Welt. Nun kann er seinen Sinn, d. i. das Dichten und Trachten seiner Seele, ganz auf das Göttliche oder Himmlische, aber auch ganz auf das Weltliche oder Irdische richten. Hiernach unterscheiden wir einen göttlichen oder himmlischen und einen weltlichen oder irdischen Sinn.

Der göttliche oder himmlische Sinn macht Gott zum Mittelpunkt des ganzen Lebens und Strebens. Diese Gottseligkeit schließt aber keineswegs eine Verachtung der Welt und ihrer Güter in sich ein; denn abgesehen davon, daß wir als sinnliche Wesen zur Welt gehören, so sind ja auch alle Güter Gaben Gottes, die wir mit Danksagung empfangen sollen. Wenn aber der Mensch die irdischen Güter und Genüsse für sein Höchstes hält, so daß er darüber Gottes gar vergißt, wie der Reiche in der Parabel, dann hat er einen rein weltlichen und darum eitlen Sinn.

Das Evangelium wendet sich vor allem an den Sinn des Menschen.

Der Erlöser trat auf mit dem Zuruf an alles Volk: „Ändert euren Sinn!“ Wie der Sinn, so der Mensch. Ist der Sinn gut, so ist der Mensch gut; ist der Sinn schlecht, so ist der Mensch schlecht. Der nach Gottes Bilde geschaffene Mensch soll aber vor allem und allermeist göttlich gesinnet sein. Wie der Sinn bei dem Menschen der Quell ist, woraus alles Edle und Gute fließt, aber auch alles Unedle und Schlechte, das hat dem Schiller vorgeschwebt, wenn er im Wallenstein spricht:

„Des Menschen Thaten und Gedanken, wißt!
Sind nicht des Meeres blind bewegte Wellen.
Die inn're Welt, sein Mikrokosmos, ist
Der tiefe Schacht, aus dem sie ewig quellen.
Sie sind notwendig, wie des Baumes Frucht,
Sie kann der Zufall gaukelnd nicht verwandeln.
Hab' ich des Menschen Kern erst untersucht,
So weiß ich auch sein Wollen und sein Handeln.“

Zusatz. Der Kern im gesamten Seelenleben ist, wie wir gesehen, des Menschen sittliche Grundrichtung — sein Sinn. Wie vielbedeutsam das Wort Sinn ist, ersieht man aus folgenden Zusammensetzungen, in denen es vorkommt. Man spricht von: Rechtssinn, Wahrheitssinn, Schönheitssinn, Kunstsinn, Scharfsinn, Tiefsinn, Natursinn, Zartsinn, Frohsinn — Gesichts-, Gehörs-, Geruchs-, Geschmacks-, Gefühls-, Tastsinn, aber auch von: Eigensinn, Starrsinn, Kaltsinn, Trübsinn, Stumpfsinn, Leichtsinn — ferner auch von: Unsinn, Blödsinn, Wahnsinn, Irrsinn. — Von manchen Menschen rühmt man, daß sie Sinn für alles haben. Solche werden von allem angezogen, sie interessieren sich für alles.

Verwandt mit Sinn ist der Charakter. Das Wort Charakter (von dem griechischen Worte charassein, einritzen) bedeutet zunächst ein Werkzeug zum Eingraben von Figuren in eine feste Masse, ferner das Bildnis auf Münzen, endlich figürlich die fest ausgeprägte Eigentümlichkeit eines Menschen. Ein Mensch, der Charakter besitzt, hat feste Grundsätze, nach denen er all sein Denken, Reden und Handeln regelt. Diese festen Grundsätze geben seinem ganzen Wesen ein festes, sich überall gleichbleibendes Gepräge.

Nach der sittlichen Beschaffenheit der Grundsätze giebt es zunächst zweierlei Charaktere: gute und schlechte. Ein guter Charakter handelt nach guten Grundsätzen, ein schlechter nach schlechten. Charaktermenschen giebt es auf den verschiedenen Gebieten des Lebens, auf dem religiösen und politischen. Auf religiösem Gebiete sind herrliche Charaktere: Abraham, Moses und Elias, alle Propheten des alten Bundes, Johannes der Täufer, Petrus, Johannes der Apostel, Paulus u. v. a. Edle Charaktere der Weltgeschichte sind: Titus, Aristides der Gerechte, Kurfürst Johann der Beständige von Sachsen u. a. Schlechte Charaktere sind: Isebel, die Gemahlin des Ahab, Herodes der Große, Nero, Philipp II. von Spanien u. a.

Charakterschwach ist der, welcher seinen Grundsätzen nicht treu bleibt. Ein solcher ist in seinen religiösen oder politischen Ansichten bald so, bald so, je nachdem Autoritäten oder Umstände auf ihn einwirken.

Nichts ist schmachvoller für einen Menschen als Charakterlosigkeit. Der Charakterlose kann sich auf dem Gebiete der Religion bald auf die positive, bald auf die negative Seite mit scheinbar gleicher Entschiedenheit wenden, auf dem politischen Gebiete aber bald konservativ, bald liberal, bald demokratisch sein. Weitere schlimme Eigenschaften des Charakterlosen sind Heuchelei, Verstellung, Falschheit. Man kann einem solchen Menschen nie trauen, am wenigsten, wenn er sich freundschaftlich stellt. Der Charakterlose ist verleumderisch, schadenfroh, boshaft. Es vereinigen sich in diesem verabscheuungswürdigen Charakter viele üble Eigenschaften. Daher genießt auch der Charakterlose nirgends Vertrauen, man mißtraut ihm. Die Schrift sagt: „Es ist ein köstlich Ding, daß das Herz fest werde, welches geschiehet durch Gnade.“ Das feste Herz ist auch ein fester Charakter.

Es muß hier noch bemerkt werden, daß Charaktermenschen sehr verschiedenen Richtungen angehören können. So kann jemand seine positive Glaubensrichtung charaktervoll festhalten, ein anderer ebenso charaktervoll seine rationalistische, oder auch seine mildere und mehr vermittelnde Glaubensrichtung. — Auf politischem Gebiete giebt es ebenfalls verschiedene Richtungen: Streng Konservative, Liberale, demokratisch Gesinnte. Der streng Konservative wird zwar die zu freien Richtungen verabscheuen, aber vor deren Vertretern kann er Achtung haben, weil sie Charaktermenschen sind, die ihrer Richtung mit Überzeugung und Entschiedenheit ergeben sind und sie in allen Lagen des Lebens konsequent behaupten, wohl selbst für sie leiden.

Beim Kinde kann man füglich noch nicht von Charakter sprechen; denn der Charakter bildet sich erst im Leben, insbesondere im Kampf entgegengesetzter Meinungen und Richtungen. Treffend sagt Goethe:

„Es bildet ein Talent sich in der Stille,
Sich ein Charakter in dem Strom der Welt.“*)

Man kann bewundern die Leistungen eines reichbegabten Geistes und sich daran erfreuen; aber was ein energischer Charakter im Kampfe mit feindseligen Mächten errungen hat, das verdient unsere Bewunderung in weit höherem Grade. Das spricht Goethe schön in folgendem Verse aus:

„Wenn einen Menschen die Natur erhoben,
Ist es kein Wunder, wenn ihm viel gelingt;
Man muß in ihm die Macht des Schöpfers loben,
Der schwachen Thon zu solcher Ehre bringt;
Doch wenn ein Mann von allen Lebensproben
Die sauerste besteht, sich selbst bezwingt;

---

*) „Es kann von Charakter im eigentlichen Sinne des Wortes nur beim Manne die Rede sein. Denn wenn anders hierunter nur die habituelle Seinsweise verstanden werden darf, die im Laufe der Entwicklung geworden und mit Bewußtsein erkämpft ist, so folgt von selber schon, daß der ausgeprägte Charakter nur aus einer langen Reihe von Kämpfen hervorgehen kann, deren jeder als Resultat eine ganz bestimmte Denk- und somit Seins-Weise ansetzt.“ Hartung, Beiträge zur Pädagogik.

Dann kann man ihn mit Freuden andern zeigen
Und sagen: Das ist er, das ist sein eigen."

Zusatz. Schiller sagt: „Strenge gegen sich selbst, mit Weichheit gegen andere verbunden, macht den wahrhaft vortrefflichen Charakter aus. Aber meistens wird der gegen andere weiche Mensch es auch gegen sich selbst, und der gegen sich selbst strenge es auch gegen andere sein. Weich gegen sich und strenge gegen andere ist der verächtlichste Charakter."

Sehr bezeichnend nennt die heilige Schrift einen Menschen von schwankendem, wankelmütigem Charakter „doppelseelisch" (δί-ψυχος. Jak. 1, 8. 4, 8); es kämpfen in einem solchen gewissermaßen zwei Seelen (Herzen) um die Herrschaft. Auch Lügner, Heuchler, Falsche sind doppelseelisch, darum doppelzüngig.

6. Die beiden Pole und Grundpotenzen des Seelenwesens und Seelenlebens.

§. 74. Das Wort Geist kommt in der Psychologie in doppeltem Sinne vor; denn es bezeichnet einmal die ganze geistige Natur des Menschen, sodann aber nur die Gesamtheit seiner Erkenntniskräfte, besonders der höheren. Von einem Menschen, der scharf beobachtet, der mit Leichtigkeit klare Begriffe, scharfe Urteile und Schlüsse bildet, sagt man, daß er Geist habe, daß er ein Mensch von Geist sei. Einen geistig Begabten nennt man bildlich auch einen guten Kopf.

Der Gegensatz von Geist im engern Sinne ist Gemüt. Das Wort Gemüt bezeichnet nicht bloß das Gefühlsleben der Seele, sondern zugleich auch ihre Begehrungen und Wollungen. Dr. Waitz beschreibt in seiner Psychologie das Gemüt in folgender Weise: „Mit Ausschluß der sinnlichen und intellektuellen Kräfte des Menschen sind uns als dasjenige, was ganz und gar in seinem Innern eingeschlossen bleibt, nur seine Gefühle und Interessen übrig, in denen sich seine Individualität ihrem Wesen nach ausspricht und von andern unterscheidet. Was er fühlt und was er will, wie er es will, wie er seine Interessen geordnet hat, welchen Einfluß er seinem Willen auf seine Gefühle gestattet und umgekehrt, wie gleichmäßig oder wechselnd, wie klar oder verworren, wie oberflächlich oder durchgreifend, wie sanft oder wild sein Fühlen und Streben ist und welcher Grundtypus durch das Zusammenwirken aller Gefühle und Strebungen in Verbindung mit dem Temperament als allgemeiner Charakter seines innern Lebens sich darstellt, dies ist dasjenige, was wir als besondere Eigentümlichkeit jedes einzelnen Menschen sein Gemüt nennen. Die Untersuchung über dasselbe knüpfen wir am besten an die zwei Grundphänomene des Fühlens und Begehrens an, die mit ihren sämtlichen Modifikationen hierher gehören, nämlich den rein subjektiven, den ästhetischen und sittlichen Gefühlen auf der einen, dem Begehren und Wollen nebst den Affekten und Leidenschaften auf der andern Seite." Über diese so schwer definierbare Sphäre des Seelenlebens spricht sich Ulrici

a. a. O. (Bd. II., 317 f.) also aus: „Der Sprachgebrauch unterscheidet mit Recht den gemütvollen vom bloß gefühlvollen Menschen. Denn das Gefühl kann in reichem Maße vorhanden sein, ohne im äußern Benehmen, in Wort und That des Menschen erkennbar hervorzutreten. Gleichwohl ist ohne ein reiches Gefühlsleben notwendig auch das Gemütsleben arm und dürftig. Der Gefühllose ist immer auch gemütlos, und da das Gefühlsleben stets ein armes und beschränktes sein wird, wo die Selbstliebe die Form der Selbstsucht angenommen und die so mannigfaltigen Gefühle der Liebe schmälert und verdrängt, so wird der Egoist stets auch gemütlos erscheinen. Kurz von Gemüt überhaupt, von Stärke, Wärme, Innigkeit, Tiefe des Gemüts sprechen wir nur da, wo die Äußerungen, das Benehmen, Thun und Lassen des Menschen aus einem kräftigen, reichen, innigen Gefühlsleben unmittelbar hervorquellen, — wo also die vom Gefühl ausgehenden Impulse und Motive die Lebensführung des Menschen vorzugsweise bedingen."

Wenn wir früher die gesamten Seelenthätigkeiten in drei Hauptgruppen geteilt haben: in Erkennen, Fühlen und Wollen, so hat sich uns nun hier eine dichotomische Teilung ergeben, die wir mit dem Namen Geist und Gemüt bezeichnen. Für Geist sagt man auch Kopf, für Gemüt Herz. Der Ausdruck Herz für Gemüt ist insbesondere der Bibel eigen. Auch der Sprachgebrauch nimmt die Worte: herzlich und gemütlich, herzlos und gemütlos und ähnliche synonym. Zuweilen wird auch das Wort Verstand in dem Sinne von Geist oder Kopf genommen. So in dem bekannten Wort Schillers:

„Was kein Verstand der Verständigen sieht,
Das übet in Einfalt ein kindlich Gemüt."

Wie aber die Worte Geist (Kopf) und Gemüt in dem angegebenen Sinne auch in die Volkssprache und in das Volksbewußtsein übergegangen sind, lehren viele Sprichwörter und Redensarten. Wir führen (nach Drbal) folgende an: Kopf und Herz stimmen bei diesem Manne nicht zusammen. Er hat weder Kopf noch Herz. Er hat Kopf und Herz auf dem rechten Flecke. Edel macht's Gemüt, nicht das Geblüt. Das Gemüt sieht man in der Rede, wie den Leib im Spiegel. Das Gemüt macht reich und nicht die Kiste. Vier Dinge blenden das Gemüt: Liebe, Haß, Geiz und Trunkenheit. Gemüt zu Hof verkehrt sich oft. Fröhlich Gemüt, gesundes Geblüt.

Geist und Gemüt können nun als die zwei Pole bezeichnet werden, um die sich das gesamte Seelenleben bewegt. Diese psychische Zweiteiligkeit oder Dichotomie hat für uns ein wichtiges praktisches Interesse; denn auf sie gründen sich die zwei Hauptteile unserer Schulkunde: Unterrichts- und Erziehungslehre. Der Unterricht bildet den Geist oder den Kopf, die Erziehung das Gemüt oder das Herz. So sind also die zwei Pole des Seelenlebens zugleich die zwei Pole aller pädagogischen Thätigkeiten. Somit

geben folgende Wortpaare gleichsam das Grundfachwerk der Hauptteile unserer Schulkunde:

Geist (Kopf) — Gemüt (Herz).
Unterricht — Erziehung.
Unterrichtslehre — Erziehungslehre.

Es bilden daher Geist und Gemüt die zwei Grundpfeiler der Psychologie, Unterricht und Erziehung die zwei Hauptthätigkeiten der Erziehung, Unterrichts- und Erziehungslehre die zwei Hauptteile der theoretischen Erziehungswissenschaft.

Thun wir nun, am Schluß unserer Seelenlehre angekommen, noch einen Rückblick auf die vielen Seelenkräfte, die wir kennen gelernt, auf den großen Reichtum seelischer Lebensäußerungen, die wir betrachtet haben. Alle liegen schon in der Seele des Säuglings, aber da noch als Möglichkeiten oder Potenzen. (Siehe hierüber die Erklärung auf S. 26 f.) Wäre das nicht, so könnten sie nimmer und durch nichts erregt werden. Denn nur, was der Schöpfer in den Geist des Menschen gelegt, kann sich aus ihm entwickeln.

Wir finden also in der Menschenseele ein System von Kräften, die ursprünglich in ihr ruhen als ein System von Potenzen. Alle diese Potenzen lassen sich aber auf zwei Urpotenzen zurückführen, die den beiden Kategorien Geist und Gemüt entsprechen. Wie der Leib die Nahrung von außen empfängt und in sich aufnimmt, so empfängt der Geist seine Nahrung von außen und nimmt sie in sich auf. Dabei verhält er sich receptiv. Die Receptivität ist die eine Urpotenz. Wie aber der leibliche Organismus die empfangenen Nahrungsstoffe nicht bloß passiv aufnimmt, sondern in sein Wesen verwandelt und gegen das, was nicht seines Wesens ist, reagiert: so eignet sich der Geist Geistiges selbstthätig an und wirkt aus sich heraus in mannigfaltigstem Thun. Die dieser Selbstthätigkeit zu Grunde liegende Urpotenz heißt Spontaneität.*) Aus diesen zwei Urpotenzen der Receptivität und Spontaneität entfaltet sich das gesamte Geistes- und Gemütsleben.

Anhänge.

Erster Anhang.

Naturell, Konstitution und Temperament.

§. 75. Das Wort Naturell hat verschiedenen Sinn. Im allgemeinen bezeichnet es die angebornen oder von der Natur gegebenen

*) Spons, der Wille, der freie Wille.

Bestimmtheiten eines Individuums, sowohl in physischer als psychischer Beziehung. Das Wort „Individualität" bedeutet so ziemlich dasselbe; denn das Individuelle ist eben das einer Persönlichkeit natürlich Eigentümliche.

Das Naturell in Beziehung auf den Leib ist Konstitution, in Beziehung auf die Seele aber Temperament.

Unter Konstitution versteht man die einem Menschen eigentümliche Körperbeschaffenheit. Der menschliche Körper zeigt nämlich in seinen einzelnen Teilen hinsichtlich der Größe, der Form, der Beschaffenheit seiner organischen Bestandteile große Verschiedenheiten. Die verschiedenen Organe und Systeme des Körpers stehen kaum je in vollkommenem Gleichgewicht mit einander; bald überwiegt das eine, bald das andere. Eben dadurch entstehen körperliche Eigentümlichkeiten. Der eine hat eine kräftige und robuste, der andere eine schwache oder zarte Konstitution; der eine ist korpulent, der andere schlank; der eine ist normal gebaut, der andere hat eine gebrechliche Konstitution u. s. w.

Was die Konstitution in Beziehung auf den Leib, das ist, wie gesagt, das Temperament in Bezug auf die Seele.

Man hat von alters her vier Temperamente angenommen: das cholerische, phlegmatische, sanguinische und melancholische. Man nahm früher an, daß diese verschiedenen Temperamente vorzugsweise in der verschiedenen Qualität und Quantität des Blutes und der Galle ihren letzten Grund hätten, und nannte darum das cholerische Temperament das heißblütige, das phlegmatische das kaltblütige, das sanguinische das leichtblütige, das melancholische das schwerblütige oder schwarzgallige.

Schleiermacher war es, der die Einteilung der Temperamente auf die zwei Grundpotenzen im Seelenleben zurückführte, nämlich auf die Receptivität und Spontaneität der Seele. Beide haben ihre Basis im leiblichen Organismus. Wir erinnern uns, daß das animale Nervensystem zweierlei Nerven hat, sensitive und motorische. Die sensitiven vermitteln alle sinnlichen Empfindungen, dienen also als leibliches Organ der seelischen Receptivität; die motorischen vermitteln alle Bewegung, dienen also als leibliches Organ der seelischen Spontaneität. Das Wort „Receptivität" bedeutet bekanntlich Empfänglichkeit oder auch Auffassungsfähigkeit; „Spontaneität" aber Selbstbestimmung, Selbstthätigkeit, Aktivität. Die Receptivität und Spontaneität finden sich nun bei den einzelnen Individuen in ungleichen Gradverhältnissen — in verschiedener Mischung. Eben darauf gründet Schleiermacher die vier Haupttemperamente.

Zum ersten findet man bei einzelnen Individuen viel Empfänglichkeit und viel Erregbarkeit. Das giebt das cholerische Temperament. Der es besitzt, heißt ein Choleriker. Der Choleriker ist feurig im Empfinden, rasch und kräftig im Handeln. — Bei andern findet sich wenig Empfänglichkeit und wenig Erregbarkeit. Das

giebt das phlegmatische Temperament — den Phlegmatiker. Er ist wenig empfänglich für äußere Eindrücke, schwer beweglich, aber von Ausdauer in dem einmal Begonnenen. — Wieder bei andern findet sich viel Empfänglichkeit mit wenig Erregbarkeit. Das giebt das sanguinische Temperament — den Sanguiniker. Er ist leicht beweglich und schnell erregbar, aber ohne Nachhaltigkeit, ohne ausdauernde Kraft zur Gegenwirkung. Endlich findet man Individuen von wenig Empfänglichkeit und viel Erregbarkeit. Das giebt das melancholische Temperament — den Melancholiker. Er zeichnet sich aus durch Tiefe der Empfindung, steht aber dem Choleriker nach an Kraft zur Gegenwirkung.

Es dürfte sehr schwer, wo nicht unmöglich sein, jeden einzelnen Menschen einem dieser vier Temperamente unterzuordnen, schwer deshalb, weil es im Grunde nicht vier, sondern viel mehr Temperamente giebt. Gleichwohl hat die herkömmliche Vierteilung ihre Berechtigung. Pfisterer charakterisiert diese Temperamente: „Das eine (sanguinische) ist lebhaft beweglich, das andere (phlegmatische) ruhig gleichmäßig, das dritte (cholerische) kräftig energisch, das vierte (melancholische) still in sich gekehrt."

Zusatz. In anthropologischen Werken findet man ausführliche, gleichsam naturgeschichtliche Beschreibungen der Temperamente, wie sie sich physisch, psychisch und sogar ethisch ausprägen sollen. Dr. Heinroth giebt diese Beschreibungen in folgender Weise:

Der Choleriker ist körperlich kräftig; Sprache und Gang sind rasch; das Gemüt reizbar; Liebe und Haß feurig; Ehr-, Ruhm- und Herrschsucht sind ihm eigen; er ist freiheitliebend, energisch im Handeln, daher er auch, je nach dem Maße seiner geistigen Anlagen und Fähigkeiten Tüchtiges leistet.

Der Phlegmatiker ist fast allenthalben das Gegenteil vom Choleriker. Der Gang ist langsam und schleppend; das Gemüt gleichgültig; Affekte kennt er nicht, denn er liebt und haßt nicht heftig; des Enthusiasmus ist er nicht fähig; er ist allenthalben bedächtig, daher übereilt er sich nicht, weder im Denken noch im Handeln.

Der Sanguiniker hat meist einen zarten, leichten Körperbau, daher einen flüchtigen Gang, sein Gemüt ist leicht zu bewegen, beides zum Weinen und zum Lachen; er ist froh und fröhlich bis zum Leichtsinn; leicht aufzureizen, leicht zu begütigen, veränderlich, mutwillig, gelehrig, doch ohne große Anstrengung, daher in Wissenschaft und Kunst selten gründlich.

Der Melancholiker ist langsam und gemessen in seiner ganzen äußeren Erscheinung; sein Gemüt ist gleichgültig gegen die Außenwelt; er trägt eine tiefe verschlossene Welt in sich; er ist zur Trauer und Niedergeschlagenheit, wie auch zur Unzufriedenheit und Bitterkeit geneigt; er hängt der Einsamkeit nach, liebt das Erhabene, Schauerliche, Düstere, aber auch das Tiefsinnige (tiefsinnige Naturbetrachtung); daher leistet er bei guten Gaben in Wissenschaft und Kunst meist Ausgezeichnetes.

Derartige naturgeschichtliche Schilderungen waren früher sehr beliebt. Sigwart bemerkt dagegen: „Die Einsicht hat sich allmählich Bahn gebrochen, daß der durchgängige Zusammenhang geistiger Eigentümlichkeiten mit bestimmten erkennbaren Zügen körperlicher Konstitution nicht stattfinde; daß man also aus äußeren Zeichen, wie Magerkeit oder Fettleibigkeit, schwarzen oder blauen Augen, weißer oder gelber Haut nicht auf Gemütsart und Charakter schließen dürfe, und daß, wenn auch die ausgesprochenen Unterschiede auf geistigem Gebiete ohne Zweifel eine organische Grundlage haben, wir doch bei unserer gänz-

lichen Unkenntnis des bestimmten Zusammenhangs zwischen organischem und geistigem Leben nicht imstande seien, jene organischen Grundlagen anzugeben, sie jedenfalls nicht in augenfälligen und offenbaren Zügen suchen dürfen."

Insbesondere hat man sich zu hüten, den einzelnen Temperamenten gar bestimmte Temperamentsfehler oder gar Temperamentssünden zuzuschreiben, für die jedes gleichsam prädestiniert sei. Gegen diese Ansicht spricht sich Dr. L. George in seinem Lehrbuche der Psychologie sehr entschieden aus. Da heißt es unter anderm: „Andererseits werden, was noch weit schlimmer ist und die größeste Verwirrung in der Wissenschaft angerichtet hat, auch sittliche Elemente eingemischt und das arge Vorurteil erweckt, als ob das eine Temperament zu gewissen Tugenden, das andere zu gewissen Lastern prädisponiere, und so schon in der Naturbeschaffenheit des Individuums die Ursache und Schuld der Sittlichkeit oder Unsittlichkeit liege. Dieser Anschauung, so vielfach verbreitet sie ist, kann nicht genug entgegengetreten werden, weil sie die ersten Prinzipien der Ethik korrumpiert und die Grundpfeiler aller Sittlichkeit umstürzt. Wenn im Wesen des sanguinischen Temperaments der Leichtsinn läge und in dem des melancholischen der Eigensinn, wenn das cholerische mehr zum Haß wie zur Liebe geneigt machte und zur Tapferkeit und zur Großmut, aber auch zur Herrschsucht und Habsucht führte, während das sanguinische zur Gutmütigkeit, zum Edelmut und jeder Liebenswürdigkeit, das melancholische zur Finsterheit und Verschlossenheit, zum Geiz und zur Eifersucht disponierte, so wäre es mit unsern sittlichen Forderungen schlecht bestellt und eine flache und laxe Lebensansicht davon die Folge, die alle sittlichen Erfolge und alle Fehler und alle sittlichen Entartungen auf die ursprüngliche natürliche Anlage und ein angebornes Temperament zurückführen möchte. Dagegen müssen wir mit aller Kraft und allem Ernst festhalten, daß jedes Temperament an sich gleich gut und schön ist und für die sittliche Aufgabe auf vollkommen gleiche Weise befähigt, daß keines vor dem andern irgend einen Vorzug voraus hat oder einen Nachteil oder Makel in sich schließt, keines die sittliche Thätigkeit fördert oder hemmt, die allein auf der Freiheit der Selbstbestimmung beruht." „Die Unterschiede zwischen den Temperamenten sind also nicht sittlicher, sondern nur natürlicher Art. Sittlicher oder unsittlicher Art werden sie erst durch die Stellung, welche der Wille dazu nimmt." Siehe noch: Luthardt, apologetische Vorträge, Bd. III., S. 32 ff. Ulrici, Leib und Seele, Bd. II., S. 129 ff.

Zweiter Anhang.

Der psychologische Materialismus.

§. 76. Daß der Mensch aus Leib und Seele bestehe, gilt uns als wohlbegründete Wahrheit. Ebenso fest steht uns, daß der Mensch nach Gottes Bilde geschaffen, also seinem Geiste nach göttlichen Geschlechts ist. Die Richtigkeit dieses auf die Schrift gegründeten Dogmas hat sich uns auch aus den Thatsachen der empirischen Psychologie ergeben. Denn das Erkennen, Fühlen und Wollen der menschlichen Seele findet, so haben wir gesehen, im intellektuellen und ethischen Gottesbewußtsein seinen Höhepunkt und Abschluß. (Siehe die Schlußsätze in den §§. 47. 64. 72.) Dieser hohe Adel der menschlichen Persönlichkeit adelt auch das Werk der Erziehung und giebt ihm das Siegel eines göttlichen Werkes.

Nun hat es zu allen Zeiten Menschen gegeben, die — wie die Sadducäer bei den Juden und die Epikuräer bei den Griechen —

leugneten, daß der Mensch eine Seele habe, und daß das innere Wesen des Menschen unsterblich sei. Sie hielten den Menschen für ein Naturwesen, das, wie die Tiere und Pflanzen, entstehe und vergehe. Das Buch der Weisheit nennt solche Menschen „rohe Leute" und beschreibt deren psychologische Anschauungen mit ihren eigenen Worten also: „Es ist ein kurzes und mühseliges Ding um unser Leben, und wenn ein Mensch dahin ist, so ist es ganz aus mit ihm. Ungefähr sind wir geboren, und fahren wieder dahin, als wären wir nie gewesen. Denn das Schnauben unserer Nase ist ein Rauch, und unsere Seele ist ein Fünklein, das sich aus unserm Herzen reget. Wenn dasselbige verloschen ist, so ist der Leib dahin, wie eine Loderasche, und der Geist zerflattert, wie eine dünne Luft."

Die Freidenker des 18. Jahrhunderts in Frankreich und England, ein Diderot (1713—1784), ein La Mettrie (1709—1751), überhaupt die französischen Encyklopädisten lehrten, daß allein die körperliche Substanz die Grundursache aller psychischen Erscheinungen sei. Bei dem Menschen sei also der Leib oder die Materie die Hauptsache. Was man Seelenfunktionen zu nennen pflege, seien nur Funktionen des Gehirns. Eine besondere Seele gebe es ganz und gar nicht. Diese Ansicht von der menschlichen Persönlichkeit heißt Materialismus; die sie hegen, heißen Materialisten. Diese Lehre hat sich auch nach Deutschland verpflanzt, wo sie von Männern wie Ludwig Feuerbach, Moleschott, Karl Vogt, Ludwig Büchner, Blumröder, H. Czolbe u. a. vertreten wird. Zur näheren Charakterisierung dieser den Adel der menschlichen Persönlichkeit vernichtenden anthropologischen Lehre mögen einige Aussprüche hervorragender Materialisten hier einen Platz finden.

Karl Vogt ruft allen Dualisten, die Leib und Seele unterscheiden, höhnisch zu: „Man zeige uns doch die Seele; man überzeuge die Sinne von ihrer Existenz; man mache, daß man sie sehen, riechen, schmecken, fühlen kann!" Anderwärts sagt derselbe: „Ein jeder Naturforscher wird wohl, denke ich, bei einigermaßen folgerechtem Denken auf die Ansicht kommen, daß alle jene Fähigkeiten, die wir unter dem Namen der Seelenthätigkeiten begreifen, nur Funktionen der Gehirnsubstanz sind; oder, um mich einigermaßen grob hier auszudrücken, daß die Gedanken in demselben Verhältnis zu dem Gehirn stehen, wie die Galle zu der Leber, oder der Urin zu den Nieren. Eine Seele anzunehmen, die sich des Gehirns wie eines Instrumentes bedient, mit dem sie arbeiten kann, wie es ihr gefällt, ist reiner Unsinn; man müßte dann gezwungen sein, auch eine besondere Seele für eine jede besondere Funktion des Körpers anzunehmen, und käme so vor lauter körperlosen Seelen, die über die einzelnen Teile regierten, zu keiner Anschauung des Gesamtlebens. Gestalt und Stoff bedingen im Körper überall die Funktion, und jeder Teil, der eine eigentümliche Zusammensetzung hat, muß auch notwendig eine eigentümliche Funktion haben. Die Seelenthätigkeiten

sind nur Funktionen der Gehirnsubstanz, entwickeln sich mit dieser und gehen mit derselben zu Grunde." — Ludwig Büchner spricht sich ganz ebenso aus: „Das Denken ist nur ein wenig aufleuchtender Phosphor im Gehirn. Dieselbe Kraft, die durch den Magen verdaut, denkt auch durch das Gehirn." — Moleschott lehrt: „Indem wir essen und trinken, arbeiten wir im Dienste des Geistes und tragen den Geist fort durch alle Weltteile und Zeiten." — Hiernach kann der Mensch für seine Geistesbildung nicht besser sorgen, als durch gut Essen und Trinken, wobei ihm die phosphorhaltigen Nahrungsmittel die besten Dienste thun. Die Frivolität dieser losen Lehre faßt Ludwig Feuerbach in den Fundamentalartikel des materialistischen Glaubens: „Der Mensch **ist**, was er **ißt**."

Der Materialismus denkt sich die Entstehung der Vorstellungen, Begriffe, Urteile und Schlüsse ohne Mitwirkung des denkenden Geistes, so mechanisch, wie etwa die Entstehung der Figuren im Kaleidoskop durch bloßes Schütteln desselben. Unser Bewußtsein sagt uns aber, daß ein Begriff nur zustande kommt durch ein sehr zusammgesetztes und geordnetes Denken; daß die Lösung einer schwierigen arithmetischen Aufgabe eine rein innerliche Denkarbeit ist; daß wir bei einem Unternehmen erst sorgfältig erwägen, ob es uns auch nütze, mit welchen Mitteln es auszuführen, auf welchem Wege wir am leichtesten zum Ziel gelangen ꝛc. Es ist unbegreiflich, wie hier der Materialismus einen reinen Mechanismus annehmen kann, der sich gerade ebenso äußerlich und unwillkürlich vollzieht, wie die Verdauung im Magen. „So gewiß es absurd wäre, von einer wahren und unwahren Umsetzung des Hirnstoffes, einer wahren und unwahren Sekretion der Galle zu reden, oder gar diesen Urin für wahr, jenen für unwahr zu erklären; so gewiß ist es auf materialistischem Standpunkte widersinnig, wahre und unwahre Vorstellungen zu unterscheiden; so gewiß ist es aber auch eine nicht nur völlig willkürliche, sondern eine sich selbst widersprechende Behauptung, wenn der Materialist seine Gedanken und Sätze für wahr, die der Gegner für unwahr erklärt. Denn wäre der Gedanke und alle Gedankenverknüpfung nur der Erfolg eines Naturprozesses, der als solcher unter den gegebenen Umständen und Bedingungen unvermeidlich so und nicht anders erfolgen muß: so haben alle Begriffe, Urteile, Schlüsse das **schlechthin gleiche Recht**." (Ulrici.) Hieraus würde der absurde Schluß zu ziehen sein, daß Dualismus und Materialismus in ganz gleicher Weise wahr und darum beide gleich berechtigt wären.

Der Materialismus ist nur die Konsequenz des Pantheismus. Wie dieser, so leugnet auch er einen persönlichen Gott, wie die Persönlichkeit des Menschen. Er hebt den Glauben an Unsterblichkeit und Vergeltung auf und untergräbt damit alle Sittlichkeit. Goethe sagt: „Der Konflikt des Unglaubens und Glaubens ist das einzige und tiefste Thema der Welt- und Menschengeschichte, dem alle übrigen untergeordnet sind." Dieser Konflikt bewegt auch zu dieser Zeit wieder mächtig das Leben

auf dem Gebiete der Kirche und Wissenschaft. Insbesondere steht der theoretische und praktische Materialismus dem Glauben als eine feindliche Macht gegenüber. Der psychologische Materialismus hat dafür auch im Christentum seinen gefürchtetsten Gegner, wie Büchner in seiner Schrift (Sechs Vorlesungen über die Darwinsche Theorie) offen bekennt, wenn er spricht: „Daß die materialistischen Philosophen im Laufe der Jahre unterlagen und nicht zur Herrschaft gelangen konnten, erklärt sich aus dem mächtigen und für lange Zeit alle unabhängige Philosophie geradezu unmöglich machenden Einflusse des Christentums." Darum sind auch die Materialisten überall entschiedene Gegner des Christentums und der Kirche.

Dritter Anhang.

Uber Wesen und Leben der Seele nach Herbart.

§. 77. Daß jede wissenschaftliche Pädagogik sich auf Psychologie gründen müsse, wurde von uns schon §. 4 ausgesprochen und begründet. Da aber diese Disziplin verschiedenartig bearbeitet worden, so bedarf die Frage gewiß der Erörterung, welche von den wissenschaftlichen Psychologien einer Erziehungslehre wohl am besten zu Grunde zu legen sei.

Pfisterer behauptet in seiner höchst schätzbaren „Pädagogischen Psychologie" (S. 7), daß es „bis jetzt an einer allgemein anerkannten wissenschaftlichen Psychologie leider noch fehle". Haben wir aber nicht Herbart? nicht auch Beneke? Pfisterer kennt beide sehr gut. „Wohl wird" — fährt er fort — „von nicht wenigen die Herbartsche, noch mehr die Benekesche Psychologie als die Psychologie schlechthin bezeichnet, als wenn es außer Frage wäre, daß nach den einen die Herbartsche, nach den anderen die Benekesche Psychologie nicht nur allen Anforderungen der Wissenschaft genüge, sondern auch allein eine richtige Pädagogik begründe und möglich mache." Wenn das bei jedem der ebengenannten Systeme in gleicher Weise der Fall wäre, dann könnte die praktische Pädagogik nach Gefallen die eine oder die andere wählen, zumal jede behauptet, daß sich nach ihren psychologischen Grundanschauungen eine völlig naturgemäße Erziehungslehre aufbauen lasse. Konstatieren wir zunächst, daß dies auf beiden Seiten wirklich behauptet wird.

Nach Herbart hat man die Erziehung dann völlig in seiner Gewalt, wenn man nach der Forderung seiner Psychologie einen großen, reichen, in allen seinen Teilen innig verknüpften Gedankenkreis in die kindliche Seele zu bringen versteht, der das Ungünstige zu überwiegen und abzuwehren, das Günstige aber aufzunehmen und zu assimilieren die Kraft besitzt.

Ufer in seiner „Vorschule zur Pädagogik Herbarts" sagt: „Da das Wesen des Charakters zunächst auf einer gewissen Stetigkeit im Wollen,

das doch aus dem Gedankenkreise hervorgeht, beruht, so erhellt, daß ein Mensch mit mehreren völlig gesonderten Vorstellungsmassen immer einen schwankenden Charakter haben wird, dessen Begehren und Wollen sich nicht gleich bleiben kann. So kann es kommen, daß jemand heute orthodox und morgen der ärgste Freigeist ist, daß er heute diese Ansicht und morgen die entgegengesetzte mit demselben Eifer verficht." Hieraus soll sich ergeben, daß, wenn der Erzieher nur die rechten Vorstellungsmassen in die Seele des Kindes zu bringen verstehe, er des glücklichen Erfolges seiner erziehlichen Thätigkeit allemal gewiß sein könne. So Herbart und ein Herbartianer.

Die Benekianer behaupten gleiche, wo nicht höhere Leistungsfähigkeit von einer auf der Psychologie ihres Meisters erbauten Erziehungsweise. Davon schreibt Dreßler, der bekannte begeisterte Verehrer Benekes: „Viel ist von Schwarz, Niemeyer u. a. auf dem Gebiete der Pädagogik geleistet; aber dies alles bleibt weit hinter Benekes Forschungen zurück. Durch ihn hat die Menschenbildung einen Charakter gewonnen, den sie früher nicht kannte: Sicherheit des Gelingens. Was früher gelang, gelang mehr zufällig, wogegen Benekes Seelenlehre uns eine Macht über die geistige Natur verschafft hat, welche der Macht über die äußere Natur, wie sie der Physiker und Chemiker üben, um nichts nachsteht." „Machet es nur," fährt Dreßler fort, „wie der Astronom; überzeugt euch erst von der Natur der Gesetze, die in des Knaben Seele walten und Gebilde in ihr erzeugen, und dann berechnet ihre Wirksamkeit rückwärts; ihr werdet das früher in der Seele Entstandene ebenso sicher entdecken, wie der Astronom den Stand der Gestirne, den sie vor 2000 Jahren hatten; ihr werdet, was der Astronom nicht vermag, mit Hilfe dieser Gesetze die künftige Beschaffenheit der Seele so verwirklichen können, wie ihr sie im voraus bestimmt und gewünscht habt, ihr werdet euch ebenso wenig in eueren psychischen Schlüssen irren, wie dieser in den astronomischen."

Diese Zitate beweisen, daß jede dieser genannten Psychologien gleich außerordentliche pädagogische Wirkungen und Erfolge verheißt. Nun stehen aber die beiden psychologischen Systeme von Anfang in einem Bindlichen Gegensatz. Herbart und die Herbartianer wollen nichts von feeneke und seiner Psychologie wissen; Beneke und die Benekianer nichts von der Herbartschen. Das Nähere über die zwischen beiden Schulen geführten heftigen Streitigkeiten gehört nicht hierher, aber das ist klar: wenn zwischen beiden gewählt werden soll, so erscheint um dieses Umstandes willen die Wahl sehr schwer. Was nun da thun? Giebt es vielleicht neuere Seelenlehren, die über Herbart und Beneke hinausgehen? Hören wir darüber zunächst Pfisterer noch einmal.

„Wir unsererseits," sagt er, „sehen uns bei aller Anerkennung der vielfachen Förderung, welche die Pädagogik jenen beiden Systemen verdankt, außer stande, einfach von dem einen oder anderen auszugehen."

Warum wohl nicht? Das entnehmen wir aus einem Aufsatz in den „Neuen Blättern aus Süddeutschland für Erziehung und Unterricht" (Jahrgang 1872), wo sich ein sehr lehrreicher Aufsatz über das Thema findet: „Die psychologischen Grundanschauungen Herbarts und einer Schule in ihrer Bedeutung für Erziehung und Unterricht." Der Verfasser erkennt den Wert derselben zwar voll an, fährt aber dann fort: „Dennoch läßt sich schon jetzt behaupten, daß jene empirisch-realistische Auffassung in der Psychologie, wie in der Pädagogik, nur einen Durchgangspunkt gebildet. Es besteht bereits eine höhere und richtigere Art der Psychologie, vertreten durch J. H. Fichte, Ulrici, Lotze und andere, welche jenem empirischen Realismus in seinen berechtigten Elementen volle Rechnung trägt, ohne darum die idealistische Grundanschauung fallen zu lassen. Auf eine solche Psychologie weist auch der Standpunkt eines Amos Comenius und Pestalozzi hin, welche zuerst den empirischen und den idealen Faktor auf epochemachende Weise in der Pädagogik miteinander verbunden haben."

Was Benekes Seelenlehre insonderheit betrifft, so ist diese zwar von verschiedenen Pädagogen als eine Fortentwickelung und Verbesserung der Herbartschen angesehen worden. Da erstere aber zur Zeit entschieden im Niedergang begriffen ist, so gehen wir auf selbige hier auch nicht weiter ein. Wir haben es ja nach der Überschrift unseres dritten Anhanges ohnehin nur mit Herbart zu thun.

Nach Herbart ist die Seele ein einfaches Wesen, das keiner Vermehrung oder Verminderung fähig ist, ohne irgend eine Vielheit in seiner Qualität. Sie hat ursprünglich weder Vorstellungen, noch Gefühle, noch Begierden, sie weiß nichts von sich selbst, nichts von andern Dingen; es liegen auch in ihr keine Formen des Anschauens, des Denkens und Handelns, auch keinerlei, wie immer entfernte Vorbereitungen zu dem allen. Das einfache Was der Seele ist unbekannt und bleibt es auf immer; es ist kein Gegenstand der spekulativen so wenig, als der empirischen Psychologie.

Dieser Behauptung von einer atomistischen Einfachheit der Seele gegenüber sagt Ulrici: „Die Einheit der Seele ist allerdings eine wohlbegründete psychologische und physiologische Forderung. Aber die Einheit ist keineswegs identisch mit der Einfachheit, diese wird durch eine Mehrheit von Kräften oder Vermögen keineswegs gefährdet."

Die Herbartianer lehren weiter: „Die Seele ist keiner Veränderung in ihrer Qualität zugänglich. Das, was sie ist, ist sie auch schon bei der Geburt und bleibt sie allezeit, ohne ein Mehr oder Weniger." Aber unterliegt denn die menschliche Seele nicht auch, wie andere Schöpfungen Gottes, dem Gesetz der Entwickelung? Wäre sie absolut unveränderlich wie ein Atom oder der mathematische Punkt, dann könnte bei ihr freilich nicht von Entwickelung die Rede sein. Entwickelung ist ja ein Prozeß von innen aus, ein nach bestimmten Gesetzen sich vollziehendes stufenweises Ausgestalten der Kräfte, die der Schöpfer in die Natur der

Dinge oder Wesen gelegt hat. Wäre die Seele in ihrer Wesenheit wirklich ein so absolut unveränderliches Etwas, so könnten diejenigen Akte, welche man sonst seelische nennt, nicht von ihr ausgehen. Nach H. soll das auch nicht der Fall sein. „Die Seele ist es nicht," sagt er, „welche wahrnimmt und Vorstellungen bildet; denn sie ist an sich vorstellungs- und bewußtlos. Vorstellungen sind ein Geschehen, bei dem sich die Seele rein passiv verhält. Sie ist nur der Wirkungsraum und Schauplatz der in ihr zusammentretenden Vorstellungen. Wenn sich die Vorstellungen je nach ihrer qualitativen Beschaffenheit gegenseitig fördern oder hemmen, verstärken oder verdunkeln, so thun sie das ganz für sich, die Seele hat dabei lediglich das Zusehen."

Hiernach wäre die Seele ein Wesen, in welchem Denken, Fühlen und Wollen zwar vor sich geht, das aber nicht selbst denkt, fühlt und will. Dagegen sagt Lotze: „Denken heißt gar nichts mehr, wenn es nicht das Denken eines Denkenden ist." Und Waitz: „Die Seele bleibt durch das, was sie ist, stets die notwendige Voraussetzung dessen, was sie thut."

Wenn H. sagt: „Die Seele ist eine ganz und gar aus Vorstellungen aufgebaute Maschine"*); so sagt dagegen Waitz: „Es kann das Wesen der Seele nicht gleich sein dem, was durch ihr Thun erst hervorgebracht wird, wenn man nicht etwa die in sich widersprechende Annahme machen will, daß sie durch ihr Thun sich selbst erst hervorbringe, sich aus nichts schaffe, daß sie also etwas thue, bevor sie existiert."

Nach H. ist die Seele an sich absolut inhaltslos und bleibt es auch. Dieser absoluten Inhaltslosigkeit der Seele gegenüber lehrt die neuere Psychologie: „Ein schlechthin inhaltsloses Wesen wäre überhaupt schon kein wirkliches, vollends kein lebendiges oder gar geistiges Wesen."

Bei H. ist nun die Lehre von den Vorstellungen und der Weise ihres Zustandekommens das eigentlich Wesentliche seiner Psychologie. Die unendliche Zahl der Vorstellungen rührt von der Außenwelt her. Sie werden der Seele durch sinnliche Reize vermittelt. Wie das nach Herbart geschieht, das darzustellen, würde uns zu weit führen; wir müßten auf seine metaphysischen Erklärungen von der Materie und deren Verhältnis

*) Wie verträgt sich denn aber diese Behauptung mit der oben gegebenen Erklärung des Seelenwesens? Wir haben nun zwei Auffassungen des Seelenwesens: a) die Seele ist absolut einfach, unveränderlich, ohne Vorstellung, b) die Seele ist eine aus Vorstellungen aufgebaute Maschine. Die Ausgleichung dieses offenbaren Widerspruchs überlassen wir den Lesern. Wir können es uns aber nicht versagen, sogleich hier auf einen anderen Widerspruch hinzuweisen. Ufer bezeichnet in einem Odem die Seele als „ein unkörperliches, einfaches, persönliches Wesen, in welchem Denken, Fühlen und Wollen vor sich geht". Was ist denn aber Persönlichkeit? Stahl sagt in seiner Schrift: „Fundamente der christlichen Religionsphilosophie": „Persönlichkeit allein ist wahres Sein, ist konkret und geistig zugleich, ist unausgesetzt innere That; denn nur als Wille ist sie." Nach Herbart liegt aber die Persönlichkeit nicht in dem einfachen quale der Seele, sondern lediglich in dem vom Seelenwesen unabhängigen Inhalte der Seele, d. i. im Gebiete der Vorstellungen.

zur Seele eingehen. Wir bemerken nur, daß ihm der Gegensatz von Seele und Materie nicht ein solcher in dem Was der Wesen ist, sondern ein Gegensatz in der Art unserer Auffassung. Was von den materiellen Dingen her auf die Seele wirkt, ist nach H. an sich ebenfalls ein absolut einfaches Etwas, das aber nach den unendlich verschiedenen Qualitäten der Dinge unendlich verschieden ist. Damit nun das einfache Quale der Seele in seiner ihm eigenen Qualität nicht geändert werde, widersteht es jeder Einwirkung von außen und erhält sich so selbst gegen jede Störung in seiner Qualität, mithin besitzt die Seele die Kraft der Selbsterhaltung, die sie sich gegenüber den unendlich mannigfaltigen Einwirkungen von außen durchaus bewahrt. Diese Akte der Selbsterhaltung sind das Einzige, was die Seele thut. Das aber, was durch diese Reaktion gegen Einwirkungen, die sie in ihrem Sein stören könnten, entsteht, sind nach H. eben die Vorstellungen, die er darum Selbsterhaltungen der Seele nennt. Auch diese sind an sich einfach, weil der Akt der Selbsterhaltung einfach ist, wie das Wesen selbst es ist, das sich erhält.

Die Vorstellungen nennt H. Kräfte. Daß sie das sind, lehrt die Erfahrung tausendfältig. Man denke sich, jemand sei zu einem Freunde geladen und stehe eben im Begriff, der Einladung zu folgen. Da kommt die Nachricht, der geliebte Vater liege im Sterben und habe Verlangen, ihn noch einmal zu sehen. Waren vorher freudige Vorstellungen in seiner Seele, so werden diese sofort vollständig verdrängt durch die eben empfangene betrübende Nachricht. In andern Fällen wirkt schon der Gedanke an einen möglichen Unfall peinliche Unruhe.

Wenn H. die Vorstellungen Kräfte nennt, so thut er das freilich auch wieder in einem besonderen Sinne. Manche Vorstellungen fließen gleichsam zusammen und verstärken sich, wie ein zweites Licht die Leuchtkraft des ersten erhöht. Andere bilden bloß Komplikationen und erhalten sich im Bewußtsein neben einander. Von den zahllosen Vorstellungen, die sich in der menschlichen Seele befinden, sind immer nur wenige im Felde des Bewußtseins, die allermeisten sind uns unbewußt. Nun schreibt H. den Vorstellungen die Kraft zu, sich gegenseitig zu hemmen oder zu fördern. Eine bewußtseinsstarke Vorstellung läßt andere Vorstellungen nicht aufkommen. Verstärkt sich jedoch eine ins Feld des Unbewußtseins hinabgedrückte Vorstellung mit andern, so kann sie sich über die Schwelle emporarbeiten in das Feld des Bewußtseins und so die zuvor bewußte Vorstellung unter die Schwelle des Bewußtseins hinabdrücken, und so sie unbewußt machen. Daß Herbart so lehrt, beweisen wir mit seinen Worten. Er sagt: „Die Psychologie hat einige Ähnlichkeit mit der Physiologie; wie diese den Leib aus Fibern, so konstruiert sie den Geist aus Vorstellungsreihen. Und wie dort die Reizbarkeit der Fibern ein Hauptproblem, so ist hier die Reizbarkeit der Vorstellungsreihen gerade das, wovon alle weitere Erkenntnis abhängt."

Wie nun nach Herbart alle weiteren Erkenntnisse, wie also die Vorstellungen in eigner Kraft sich zu Begriffen, Urteilen und Schlüssen gestalten, wie aus Vorstellungen Gefühle und Begierden hervorgehen sollen, das können wir hier allerdings nicht weiter ausführen. Einige Andeutungen hierüber finden sich in folgenden Zitaten, die wir deshalb folgen lassen, um zu dokumentieren, daß die neueren Psychologen auch in Beziehung auf das, was die Vorstellungen an sich und untereinander leisten sollen, anderer Meinung sind.

Wundt sagt in seiner „Physiologischen Psychologie": „Bei Herbart löst sich alles innere Geschehen in Verhältnisse der Vorstellungen zu einander auf. Was wir sonst selbst zu thun und zu leiden glauben, das thun und leiden bei ihm die Vorstellungen."

Den Gedanken, daß allen Vorstellungsassoziationen eine unmittelbare Thätigkeit der Seele selbst zu Grunde liege, vertritt im schärfsten Widerspruch gegen die Herbartsche Anschauung Ulrici in seinem Buch „Leib und Seele", wo er sagt: „Vergangene Vorstellungen treten wieder ins Bewußtsein, nicht weil sie darin wie in einem Kasten aufbewahrt liegen und wieder hervorgeholt werden, auch nicht weil sie außerhalb des Bewußtseins auf den günstigen Moment lauern, wo sie in dasselbe wieder eintreten können. Wir leugnen entschieden, daß die Vorstellungen von selbst sich verschmelzen, verbinden, trennen, von selbst die eine die andere herbeiführt oder vertreibt, kurz daß überhaupt die Vorstellungen selbständig der Seele gegenüberstehen und das geistige Wesen derselben bestimmen. Wir behaupten vielmehr, daß allen Verknüpfungen und Scheidungen, wie allem Kommen und Gehen der Vorstellungen eine Thätigkeit der Seele zu Grunde liegt. Wirtschaften die Vorstellungen auf eigene Hand in der Seele, kommen und schwinden sie nach Maßgabe ihrer Stärke von selbst zum und aus dem Bewußtsein, verbinden und scheiden sie sich von selbst, mechanisch, mit oder ohne Gesetz, so ist die Seele nur der Spielball ihrer Vorstellungen und Vorstellungskomplexe. Eine Philosophie, welche die irrige Ansicht der Selbstverschmelzung und Selbstattraktion der Vorstellungen zum Prinzip der Psychologie macht, muß daher konsequenterweise die Freiheit leugnen und zum unbedingten Determinismus sich bekennen, eine Konsequenz, der denn auch Herbart und seine Schüler sich nicht haben entziehen können, wenn sie sie auch bestmöglichst zu vertuschen suchen."

Wie sehr tief das Eigentümliche der Herbartschen Seelenlehre in die praktische Pädagogik eingreift, das möge uns schließlich noch ein Zitat aus Schmids „Pädagogischem Handbuche" lehren, woselbst es also heißt:

„Um Herbarts pädagogische Ansicht im ganzen zu charakterisieren, wird es gestattet sein, eine Vergleichung zu Hilfe zu nehmen. Es bieten sich zwei Kunstgebiete dar, in welchen eine Analogie mit der Kunst der Erziehung gefunden werden kann. Auf der einen Seite die bildenden

Künste, auf der andern die Gärtnerei und die Pflanzenkultur überhaupt. Wer den Erzieher mit einem Gärtner vergleicht, setzt in der Seele des Zöglings eine ursprüngliche Tendenz und Anlage voraus, deren Pflege dann die Aufgabe der pädagogischen Kunst ist. Wer dagegen die Erziehung nach der Ähnlichkeit einer bildenden Kunst betrachtet, wird der Ansicht sein, daß die Thätigkeit der Seele ihre ersten Kräfte und die Anbahnung ihrer Richtung ohne Mitwirkung eines ursprünglich entsprechenden Innern allein durch äußere Einflüsse empfange."

„Auf letzterer Seite steht entschieden Herbart. In der menschlichen Seele liegt nach seiner Ansicht keineswegs, wie in der Pflanze und allen tierischen Körpern, eine feste Anlage. Nur seinem Körper nach ist der Mensch „ein Ding, das seine künftige Gestalt wie im Keime mit auf die Welt bringt". „Wir glauben," — fährt Schmid fort — „daß beide Anschauungen gegen einander sich auf Wahrheit berufen können, daß aber auch beide die volle Richtigkeit verfehlen. Sollten wir also selbst ein Gleichnis suchen, so würde sich, wie wir glauben, der Sache kein anderes so entsprechend anschließen, als jenes von der Veredelung eines jungen Stammes durch Einimpfung eines edlen Reises. Dieses Reis bedeutet das Kulturleben, welches zunächst im Erzieher lebendig und wirksam, den Zögling mit sich zur Gemeinsamkeit des Lebens verknüpft, um eins zu werden mit einem Dasein, das niemals aus ihm selbst hervorgegangen sein würde; aber wie nicht mit jeder Baumart der Wildling gepfropft werden kann, sondern eine nähere Verwandtschaft erfordert wird, so würde auch die Erziehung ohne jene alle Menschen verknüpfende geistige Verwandtschaft unausführbar sein."

Zusatz. Das in gegenwärtigem Anhange über das Eigentümliche der Herbartschen Psychologie Gegebene kann für unsere Leser genügen. Gleichwohl halten wir es nicht für überflüssig, aus neueren Verhandlungen über die pädagogisch-praktische Bedeutung der Herbartschen Schule noch einiges hier aufzunehmen.

Bekanntlich sind die Herbartschen Ideen von Ziller, Stoy und anderen weiter entwickelt worden. Es muß in jenen pädagogischen Ideen etwas Großes, Anregendes und viel Berechtigtes liegen, sonst bliebe es unerklärlich, wie so viele bedeutende Männer für sie begeistert eintreten konnten. (Außer Ziller und Stoy nennen wir nur noch Rein, Staude, Strümpel, Dr. Lindner, Dr. Fröhlich, Dr. Frick.) Die Litteratur dieser Schule wächst von Jahr zu Jahr. Auch Geistliche beginnen sich für sie zu interessieren.*) Aber auch in den Kreisen der Gymnasien und Realschulen, die beide sich von den Lehren der neueren praktischen Pädagogik lange vornehm ferngehalten, beginnt man sich für Herbart-Ziller lebhaft zu interessieren. So wurde für eine Konferenz von Gymnasialdirektoren der preußischen Provinz Sachsen das Thema gestellt und behandelt: „Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten?" Man erklärte

*) Vom Pf. C. Buschendorf sind (1883) erschienen: „Bilder aus Luthers Leben für evangelische Volksschulen." Der Verfasser will, daß Luthers Leben als Konzentrations- und Gesinnungsstoff im Herbart-Zillerschen Sinn in einem der letzten Schuljahre den Gegenstand des Unterrichts in der Volksschule bilde. Diese Schrift wird von der „Allgemeinen Ev. luth. Kirchenzeitung" Luthardts warm empfohlen.

es im Ausschreiben als eine historische Pflicht, die Herbart-Ziller-Stoyschen Ideen unbefangen zu prüfen und nicht länger zu ignorieren. Das angeführte Thema ist vor Abhaltung der Hauptkonferenz von den betreffenden einzelnen Lehrerkollegien der Provinz einzeln behandelt worden. Die Resultate der Verhandlungen in den Spezialkonferenzen sind dann der im Jahre 1882 zusammengetretenen Generalkonferenz mitgeteilt und da einer weiteren Erörterung unterstellt worden. Dr. Frick (Halle) und Dr. Friebel (Stendal) haben die Ergebnisse dieser, alle Seiten der H.-Z.-St.schen Didaktik erörternden höchst interessanten Verhandlungen zusammengestellt und in einer besondern Schrift herausgegeben.*) Wir teilen aus den ebengedachten Verhandlungen hier nur Sätze mit, die sich auf Wesen und Leben der Seele beziehen, also auf Materien, von denen gegenwärtiger „Anhang" vornehmlich handeln sollte.

„Die Voraussetzungen der Herbartschen Pädagogik und Didaktik, soweit sie seine Auffassung vom Wesen der Seele betreffen als eines schlechthin einfachen, inhalts- und beziehungslosen, an sich auch vorstellungslosen und bewußtlosen Wesens, dem durch den erziehenden Unterricht Vorstellungen und auf Grund der Vorstellungen Begehrungen und schließlich ein Charakter angebildet werden müsse, — diese Voraussetzungen fanden keinen Verteidiger unter den Referenten, sondern einmütigen Widerspruch. Diese Idee wird gründlich widerlegt. Man findet sie unverträglich mit der Gottebenbildlichkeit der menschlichen Seele, mit der geheimnisvollen Tiefe ihrer angeborenen Kräfte, mit der Freiheit des Willens, mit ihrer spontan aktiven Natur, mit der Erfahrung u. s. w. u. s. w. Damit werden auch die bedenklichen Konsequenzen der Herbartschen Psychologie für die Pädagogik abgelehnt."

„Lehrer und Erzieher sind bei Herbart nicht bloß die Gärtner, welche die vorhandenen Keime der Seele zur Entfaltung bringen, pflegen und behüten, sondern sie sind die Techniker, welche die Maschine des Geistes erbauen. Die Seele wird zu einem, wenn auch übersinnlichen, aber doch durchaus unselbständigen, ganz von dem Mechanismus des Vorstellungsprozesses beherrschten Naturwesen, gleichsam nur zu einem Bette für den Strom der Vorstellungen, der durch sie hindurch geleitet wird, während sie doch ein selbständiger Quell des Geistes sein soll."

„Wenn Herbarts Ansicht von der Charakterbildung in dem Satze gipfelt: aus dem Wissen entsteht das Wollen, so liegt in diesem psychologischen Determinismus und doktrinären Intellektualismus das πρῶτον ψεῦδος (die erste Täuschung — Unwahrheit) der Herbartschen Pädagogik. Das Wissen übe zwar den größten Einfluß auf den Willen aus, als eigentliche Quelle des Willens aber dürfe dasselbe nicht gelten. Daraus ergebe sich die ungenügende religiöse und sittliche Grundlage, ohne welche jede Pädagogik ein halt- und zielloses perpetuum mobile sei; denn trotz des höchst achtungswerten persönlichen religiös-sittlichen Ernstes Herbarts sei das Ethische ihm nur eine Abart des Ästhetischen, das Religiöse nichts als ein Niederschlag des geistigen Bildungsprozesses im Menschen, ohne selbständigen Wert und eigentümliche Bedeutung."

„Wir teilen" — heißt es bei Dr. Frick weiter — „diese Bedenken voll und ganz; aber gerade der Einseitigkeit dieser psychologischen Grundauffassung verdanken wir die Energie, mit welcher sich der Philosoph so bahnbrechend und erfolgreich auf die Ergründung und Feststellung der Gesetze einer systematischen Bildung der Seele, d. h. einer rationellen Didaktik gelegt hat. Sodann ist der Nachteil für die Didaktik nicht so groß. Herbart selbst geht weder in der „Allgemeinen Pädagogik", noch in dem „Umriß pädagogischer Vorlesungen" auf das Wesen der menschlichen Seele zurück. Gerade die Leerheit dieser psychologischen Grundanschauung macht die Eintragung anderer gehaltvoller Auffassungen nicht nur möglich, sondern erleichtert sie geradezu. Es lassen sich viele der Herbartschen

*) Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1883.

Sätze, ja die meisten seiner didaktischen Forderungen auch von einer andern psychologischen Grundanschauung adoptieren."

Dem Letztgesagten stimmt der Verfasser der Schulkunde vollkommen bei. Er selbst ist mittelbarer Schüler Herbarts — Drobisch und Hartenstein waren einst seine Lehrer. Er schwört jedoch nicht in verba magistri. Wenn Staude von sich sagt, „er sei Herbartianer auf eigne Faust", so möchte das der Verfasser auch von sich sagen. Die eigentümliche Terminologie der Herbart-Zillerianer hat nicht geringe Verwirrung verursacht; anderes, was die Anhänger dieser Schule für neu halten, ist nicht neu, wie das der Herbartianer Dr. Fröhlich in seiner Schrift: „Die wissenschaftliche Pädagogik in ihren Grundlehren" schlagend dargethan hat. So sagt auch Staude: „Herbarts Verdienst besteht zum guten Teil in der konsequenten Durchführung von längst erkannten und geübten pädagogischen Wahrheiten." Der Verfasser der Schulkunde legt dem Herbart-Zillerschen Lehrplane nach seiner theoretischen und praktischen Seite große Bedeutung bei, und hat er sich daher entschlossen, in einem Anhange zu §. 116 sich über diesen Plan thetisch und kritisch eingehend weiter zu äußern.

Zweiter Teil.

Schulkunde im engern Sinne.

Einleitung.

§. 78. In §. 1 erklärten wir Schulkunde als die Wissenschaft vom rechten, d. i. vom kunstgemäßen Schulhalten. Wir bezeichneten die Arbeit des Schullehrers an den Schulkindern als eine zwiefache: als eine lehrende und als eine erziehende, woraus sich uns ergab, daß die Theorie des rechten Lehrens und des rechten Erziehens die Hauptteile unseres Lehrbuches bilden müßten.

Den Hauptteilen stellten wir Nebenteile an die Seite; als solche bezeichneten wir: die pädagogische Menschenkunde und die Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens. Mit der pädagogischen Menschenkunde hat unser Lehrbuch begonnen. Die Gründe dafür sind §. 4 dargelegt worden. Die Geschichte des Unterrichts- und Erziehungswesens wird unser Lehrbuch zuletzt bringen, also erst, nachdem die Theorie der Unterrichts- und Erziehungslehre behandelt worden. Die Gründe für diese Stellung im Lehrbuch findet man am Schluß von §. 1.

Nun führten wir §. 1 noch einen Nebenteil auf, den wir „Schulkunde im engern Sinne" nannten. Welche Gegenstände hat diese zu behandeln, und wo ist im Lehrbuch ihre rechte Stelle?

In diesem Nebenteile handelt es sich um verschiedene äußere Bedingungen und Einrichtungen, von denen das Gedeihen eines Volksschulwesens abhängt. Wir denken uns eine Gemeinde, die ein geordnetes Schulwesen erst einrichten wollte. Die Sorge um ein Schullokal wäre die erste. Sie könnte und dürfte aber ihr Schulhaus nicht bauen, wo und wie sie's wollte, müßte sich dabei vielmehr nach schulgesetzlichen Bestimmungen richten. Auch die Beschaffung der nötigen Schulutensilien wäre nicht der Willkür überlassen; denn auch hiefür bestehen genaue gesetzliche Vorschriften. Nun hätte die Wahl eines Lehrers zu folgen. Nach dem Gesetz könnte nur eine Person gewählt werden, die ihre Befähigung zu diesem wichtigen Berufe in einer Prüfung erwiesen und die Berechtigung zum Schulamt durch ein Prüfungszeugnis erlangt hat. Der erwählte Lehrer könnte ferner auch nicht lehren, was und wie er wollte, er hätte sich auch hierbei nach gesetzlichen Bestim-

mungen zu richten. Er hätte darum seiner vorgesetzten Behörde vor Eröffnung der neuen Schule erst einen Lehr- und Lektionsplan einzureichen und die Genehmigung abzuwarten, falls ihm nicht ein solcher vor oder bei Beginn seiner amtlichen Thätigkeit von der zuständigen Inspektion eingehändigt worden. Alle genannte und mit diesen verwandte Gegenstände und Einrichtungen sind notwendige äußere Bedingungen eines gedeihlichen Schulwesens; sie bilden jenes besondere Gebiet schulmännischen Wissens, das wir „Schulkunde im engern Sinne" nennen.

Was nun den Ort betrifft, an welchem die zur „Schulkunde im engern Sinne" gehörigen Gegenstände im Lehrbuch zu behandeln sind: so könnten dieselben füglich den Schlußteil bilden. Wir haben schon in der allgemeinen Einleitung (§. 1) angezeigt, daß wir diesen Teil zwischen Psychologie und Unterrichtslehre stellen würden. Wir halten es nämlich für nötig, daß der Seminarschüler, der von seinem vierten oder fünften Seminarjahr an in der Seminarübungsschule in die Schulpraxis eingeführt wird, über die äußern und innern Einrichtungen dieser Schule, die ihm auch nach dieser Seite hin das Musterbild einer guten Volksschule sein soll, ein allgemeines Verständnis gewinne. Auch mag ihm (wie in den §§. 89—94 geschehen) das Bild eines guten Volksschullehrers vorgehalten und gesagt werden, daß nur gute Lehrer gute Schulen machen, damit er fühlen lerne, welche Anforderungen der von ihm erwählte Beruf künftig an ihn stellen werde. Berufs- und Standesbewußtsein soll auch schon im Seminarschüler geweckt werden.

Übrigens bemerken wir ausdrücklich, daß unsere Meinung nicht dahin geht, als reiche das im zweiten Teile unseres Lehrbuchs aus der Schulgesetzgebungskunde Gegebene für den künftigen Schullehrer aus. Für spätere weiterführende Belehrungen aus dem Gebiete der Schulgesetzgebung ist das hier Gegebene nur propädeutisch. Kurz vor ihrem Abgang möge das Seminar seine Schüler mit der landesherrlichen Schulgesetzgebung eingehend bekannt machen, durch nötige Erläuterungen in ein tieferes Verständnis derselben einführen. Übrigens beruht auch schon die „Schulorganisation" auf theoretischen Regeln und praktischen Grundsätzen, die von der Aufgabe des Unterrichts und der Erziehung mit bedingt sind. Eben dieses Zusammenhangs wegen mit der systematischen Pädagogik erscheint es zweckmäßig und geboten, eine ganze Reihe von Grundsätzen der Schulorganisation im Seminar erst dann zu besprechen, wenn Unterrichts- und Erziehungslehre absolviert sind. Siehe Schlußbemerkung zu §. 250!

In Preußen wird man dazu benutzen:
Dr. Schneider, Volksschulwesen und Lehrerbildung in Preußen. Wiegandt & Grieben.

In Sachsen benutze man: „Gesetz, das Volksschulwesen betreffend, vom 26. April 1873." Nach seiner Entstehung dargestellt und erläutert von Osc. Em. Walter. 4. Aufl. Dresden, Meinhold & Söhne. 1882. C. von der Mosel, Das Königl. Sächs. Volksschulgesetz nebst Ausführungsverordnung. 1881.

Erstes Kapitel.

1. Begriff und Aufgabe der Volksschule.

§. 79. Alle Schulen, so viele Arten es giebt, haben das gemein, daß sie Anstalten sind, wo gelehrt und gelernt wird. In Schulen für eine noch im Alter der Erziehung stehende Jugend ist mit dem Lehren auch Erziehung eng verbunden. Hiernach sind Schulen Stätten (Anstalten), in denen die Jugend gemeinsam unterrichtet und erzogen wird.

Unsere Schulkunde ist ein Lehrbuch für Volksschullehrer; darum hat sie es insbesondere mit der Volksschule, also mit dem Volksschulunterricht und der Volksschulerziehung zu thun. Die Volksschule ist (nach dem sächsischen Volksschulgesetz) eine Anstalt, die „der Jugend durch Unterricht, Übung und Erziehung die Grundlagen sittlich-religiöser Bildung und die für das bürgerliche Leben nötigen allgemeinen Kenntnisse und Fertigkeiten zu gewähren hat". Die christliche Volksschule als solche hat die sittlich religiöse Bildung auf Grund der Schrift und im Geist des Christentums zu pflegen.

Die Volksschulen sind für das Kindesalter bestimmt, mithin Kinderschulen. In allen ihren Gegenständen lehren sie die Anfänge — die Elemente; darum heißen sie auch Elementarschulen. Was sie lehren, sollen alle Kinder des Volkes lernen; eben darum heißen sie auch Volksschulen. Sie sind die öffentlichen Anstalten für Volksbildung. Je mehr jene blühen, desto besser steht es um diese.

Zusatz. Extreme sind überall verwerflich. Wir tadeln es, wenn von gewisser Seite her das Wirken und die Bedeutung des Volksschullehrers verächtlich unterschätzt; aber auch wenn von anderer Seite her dasselbe hochmütig überschätzt worden. Heiland sagt in Schmids Encyklopädie des gesamten Erz.- und Unterrichtswesens (Bd. I., 917): „Die Schule hat in der Jugend ein groß Stück Zukunft in der Hand; aber alles von der Schule erwarten wollen, das heißt ihre Einwirkung überschätzen. Die Schulen wirken nicht bestimmend auf das öffentliche Leben ein. Schulen sind Kinder ihrer Zeit, aber nicht Leiter und Beherrscher derselben." — Wir wollen jedoch der Behauptung: „Wer die Schule hat, der hat die Zukunft" — keineswegs alle Berechtigung absprechen; denn das andere Wort: „Zeige mir deine Schule, und ich will dir deine Zukunft sagen!" behält in seiner Anwendung auf den Einzelnen wie auf ein Volk dennoch seine Wahrheit.

2. Notwendigkeit der Volksschulen.

§. 80. Kein Land hat so viele und so mannigfaltige Schulanstalten als Deutschland. Das Land der Denker — wie man Deutschland im Auslande genannt hat — ist auch das Land der Schulen.

Das Mittelalter hatte auch schon Schulen, aber meist nur zur Bildung von Geistlichen und Staatsdienern. Daher gingen diese Anstalten mehr den höhern Ständen und den geistig besonders Begabten zu gute. Die Entstehung der deutschen Volksschule und

die Fortentwicklung des deutschen Volksschulwesens verdankt Deutschland der Reformation und der fortgehenden treuen Pflege protestantischer Fürsten und des protestantischen Volkes.

Luther und alle Reformatoren drangen mit großer Entschiedenheit auf Gründung von Schulen. Die evangelische Kirche bedurfte ihrer zu ihrem Fortbestehen; denn der Protestantismus begnügt sich nicht mit Autoritätsglauben; jedes Glied der evangelischen Kirche soll aus Überzeugung glauben, und aus der Schrift Grund geben können der Hoffnung, die in ihm ist. Hier gedenken wir besonders der Schrift Luthers „an die deutschen Ratsherrn" vom Jahre 1524, in der er aufs eindringlichste Bürgermeister und Ratsherrn aller Städte deutscher Lande ermahnt, höhere und niedere Schulen zu gründen. Ohne Schulen werde das deutsche Volk wieder zurückfallen in die Unwissenheit und Tyrannei der mittelalterlichen römischen Kirche.

Es ist wahr, daß zunächst die Eltern verpflichtet sind, für Erziehung und Bildung ihrer Kinder Sorge zu tragen. Wenn die Eltern dieser Pflicht Genüge leisteten und leisten könnten, so läge da die Jugendbildung in besten Händen.*) Luther giebt aber in eben genanntem Traktat drei Gründe dafür an, daß gemeine Schulen eine Notwendigkeit seien.

„Aufs erste sind etliche Eltern nicht so fromm und redlich, daß sie ihre Kinder erzögen, und lehreten, ob sie es gleich könnten. Aufs zweite ist der größte Haufe der Eltern leider ungeschickt dazu und wissen nicht, wie man Kinder erziehen und lehren soll, da sie selbst nichts gelernt haben, und es gehören sonderliche Leute dazu, Kinder zu erziehen und zu lehren. Zum dritten, obgleich die Eltern geschickt dazu wären und wollten es gerne selbst thun, so haben sie vor andern Geschäften weder Zeit noch Raum dazu, also daß die Not zwingt, gemeine Zuchtmeister für die Kinder zu halten. Dazu sterben auch viele Eltern und lassen Waisen hinter sich zurück, die doch auch erzogen sein wollen. Darum will sich's dem Rat und der Obrigkeit gebühren, die allergrößte Sorge und Fleiß aufs junge Volk zu haben." —

Daraus folgert Luther, daß man „gemeine Zuchtmeister" für die Kinder halten müsse, also Gemeindelehrer an Gemeindeschulen.

3. Arten von Schulen überhaupt — der Volksschulen im besonderen.

§. 81. Schulen sind also Bildungsstätten für die Jugend. Die Jugendzeit geht aber vom Kindesalter bis zum zwanzigsten

*) „Von den Bewohnern der Insel Island ist bekannt, daß sie, ohne Bildungsanstalten zu haben, dennoch durchweg eine bedeutende Bildung besitzen, daß sie nicht nur durchweg des Lesens und Schreibens kundig sind, sondern daß sie auch ihre alte Bildung treu bewahren, die Eddalieder meist auswendig wissen, daß ihnen Übersetzungen Klopstockscher Gedichte und der Odyssee Lieblingsbücher

Lebensjahre; bei denen, die sich den Wissenschaften oder der Kunst widmen, noch darüber hinaus. Daraus ergeben sich verschiedene Bildungsstufen der Jugend, mit sehr verschiedenen Bildungsbedürfnissen, die nur in verschiedenartigen Bildungsanstalten ihre Befriedigung finden können.

Im allgemeinen könnte man Kinder- und Jünglingsschulen unterscheiden, oder auch niedere und höhere Schulen.

Die Elementar-Volksschulen heißen mit Recht Grundschulen; denn sie geben die Grundlagen für jede höher gehende geistige Bildung. Über den Grundschulen stehen verschiedenartige Bildungsanstalten, deren wesentliche Aufgabe ist, für bestimmte Berufsarten vorzubereiten, als: Real-, Handels-, Gewerbe-, Bau-, Weber-, Militär-, Forst-, Bergschulen u. s. w. Auch die Seminare, Malerschulen, Konservatorien für Musik sind Berufsschulen. Da alle diese Anstalten zwischen den Grund- und Hochschulen in der Mitte stehen, heißen sie auch Mittelschulen.

Die höchsten Schulanstalten sind die Hochschulen oder Universitäten. Sie haben in den Gymnasien ihre besondern Vorbereitungsanstalten. Beide, Gymnasien und Universitäten, nennt man auch Gelehrtenschulen. In gewissem Sinne sind auch diese Anstalten Berufsschulen; denn sie bilden ja die Geistlichen, Juristen, Mediziner, die Fachlehrer für höhere Mathematik, für höhere Physik, Naturgeschichte u. s. w.

Die Organisation und Aufgabe aller dieser öffentlichen Anstalten zu beschreiben, liegt uns fern, wir haben es hier wesentlich nur mit der Volksschule zu thun.

Aber auch auf dem Gebiete der Volksschule unterscheidet man Arten, die benannt werden nach Verschiedenheit der Religion, ihrer Organisation, nach dem Geschlecht der Kinder, nach ihrer öffentlichen oder nicht öffentlichen Stellung.

Jedem Menschen ist seine Religion das Höchste und Werteste, daher auch jede religiöse Gemeinschaft dafür Sorge trägt, daß die Religion, die sie selbst bekennt, ihrer Jugend eingepflanzt und der Gemeinschaft erhalten werde. Christliche Eltern halten es darum für Gewissenspflicht, ihre Kinder im christlichen Glauben zu erziehen. Sie haben ein Recht, das auch von den Schulen zu erwarten, denen sie die religiöse Pflege ihrer Kinder anvertrauen. Nach dieser Seite hin hat jede christliche Schule heilige Pflichten, und das auch gegen die Konfessionskirche, der ihre Kinder angehören.

Die Kinderschule ist aber eine mixta causa; denn sie dient, wie der Kirche, so auf der andern Seite auch dem bürgerlichen Leben, indem

sind. Die Einfachheit des in sich abgeschlossenen Lebens, durch äußere Bildungseinflüsse unberührt und ungestört, ermöglicht den Eltern, selbst nicht bloß die Erzieher, sondern auch die Lehrer ihrer Kinder zu sein." Dr. Beck, die Schule in Wechselwirkung mit dem Leben. S. 34.

sie jedem Kinde die für das bürgerliche Leben nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten gewähren soll. Darum haben an dem Gedeihen der Kinderschulen Kirche und Staat ein gleiches Interesse.

Nach diesen allgemeinen Vorbemerkungen lassen wir nun eine Übersicht der Schularten folgen, wie man sie nach verschiedenen Gesichtspunkten einzuteilen pflegt.

Nach der Religion unterscheidet man: christliche und nichtchristliche Volksschulen. Zu letztern gehören bei uns nur die jüdischen. Nach den Konfessionen giebt es: evangelische und katholische Schulen, auf evangelischer Seite: evangelisch lutherische, evangelisch reformierte, unierte ꝛc., auf katholischer Seite: römisch katholische, griechisch katholische, deutsch katholische. Die einer bestimmten Konfession angehörigen Schulen heißen Konfessions- oder konfessionelle Schulen. Wo in einem Orte die eine Konfession, z. B. die evangelische, stärker vertreten ist als die andere, da ist es (in Sachsen und anderwärts) gesetzlich gestattet, daß die Kinder katholischer Eltern an dem Unterricht evangelischer Schulen teil nehmen; doch haben deren Eltern die Berechtigung, ihren Kindern, zumal von da, wo diese der Konfirmation nahe gekommen sind, den Religionsunterricht nach katholischem Bekenntnis erteilen zu lassen. Ebenso im umgekehrten Falle. Nur in besondern Fällen nehmen die Kinder einer andern Konfession bis zum zwölften Jahre auch resp. an dem evangelischen oder katholischen Religionsunterricht der Ortsschule teil. Das erscheint insofern in der Hauptsache unbedenklich, als die Elementarschule bis zu diesem Alter nur biblischen Geschichtsunterricht erteilt, wobei das Konfessionelle kaum noch in Betracht kommen kann. Schulen, welche die Konfession ihrer Zöglinge grundsätzlich nicht berücksichtigen, heißen konfessionslose. Sie erteilen einen sogenannten allgemeinen, der Hauptsache nach nur auf Sittenlehren beschränkten Religionsunterricht, an dem die Kinder evangelischer, katholischer, jüdischer, eventuell auch muhamedanischer Eltern sollen Anteil nehmen können. Der Lehrer an einer solchen konfessionslosen Schule muß, ist er katholisch gläubig, sein katholisches, ist er evangelisch gläubig, sein evangelisches Bekenntnis verleugnen. Ja der seinem Bekenntnis nach christliche Lehrer muß jüdischen Kindern gegenüber Namen und Lehren des Welterlösers verleugnen. Man hat mit Recht gesagt: „ein Lehrer, der nicht bekennen darf, kann nicht erziehen". Unsere Schulkunde wird durchweg Zeugnis dafür ablegen, daß wir jeder Einseitigkeit abhold sind. Wir wollen voran eine gründliche Unterweisung in der evangelischen Lehre, aber auch eine gründliche Unterweisung in allen Wissens- und technischen Gegenständen, die das bürgerliche Leben in seiner jetzigen Gestaltung von der Schule fordern kann und muß. Wir sind eben darum nicht für reine Kirchenschulen, die bloß um der Kirche willen da sind, aber auch nicht für reine Staatsschulen, die bloß fürs bürgerliche Leben bilden. Die christliche Volksschule soll beiden Gemeinschaften dienen und den

Interessen beider gerecht werden; nur das giebt erst eine gesunde und heilsame Organisation.

Zusatz. Treffend sagt Dr. Riecke in seiner Erziehungslehre: „Den Kirchenschulen konfessionslose Kommunalschulen entgegenstellen, hieße nur eine Einseitigkeit durch eine andere ausgleichen wollen. Zwei Einseitigkeiten geben aber keine Allseitigkeit. Schwerlich würden sie einen gesunden Wetteifer, um so gewisser heillosen Zwiespalt und gehässige Rivalität erwecken. Aus diesem Grunde müssen wir es für ebenso unklug als ungerecht erklären, wenn der Staat die Volksschule ihrem Schicksal überläßt; denn alsdann fällt sie sicherlich in die Hand der Kirche und deren Gegner. Keins von beiden dient zum Frommen des Volkes. Nur wo der Staat bei Gründung der Schulen seine und der Kirche wahre Interessen (die sich nicht widersprechen können) im Auge behält, um Bildungsanstalten zu errichten, welche den ganzen Menschen seiner harmonischen Entwicklung zuführen, wird die Volksschule ihre ungeteilte Mission zum Segen des ganzen Volkes erfüllen." Die Idee einer reinen Staatsschule gehört zu den beklagenswertesten Verirrungen der Gegenwart. In der kleinen Schrift von Fr. Matthes: „Die Staats-Schule" (Berlin 1877) wird die Frage: „Was hat die Konfession mit der Schule zu schaffen?" dahin beantwortet: „Nicht das Mindeste. Konfession und Schule sind sich vollständig ausschließende Begriffe, deren Vereinigung bisher dem Leben der Schule und dadurch dem Staatsleben mehr geschadet hat, als sich ohne eingehende Kenntnis übersehen läßt." „Die konfessionslose Schule" — sagt Matthes weiter — „kennt keine Katholiken, Protestanten, Juden, Dissidenten, Türken, Heiden, keine Polen, Kassuben, Wenden, Rheinländer, sondern sie kennt nur Preußen bezw. Deutsche, die eine gemeinsame Staatsverfassung besitzen und sich verpflichtet fühlen, diese aufrecht zu erhalten." Wie farblos müßte sich in einer solchen Schule beispielsweise der Geschichtsunterricht gewisser Perioden gestalten, wenn er Christen und Juden, Katholiken und Protestanten, Türken und Heiden, Preußen und Polen in ganz gleicher Weise befriedigen sollte! Wenn sich der Verfasser der „Staats-Schule" daran machen wollte, für seine Schule Lehrgänge zu schreiben, so würde er finden, daß nach seinen Ideen ein Lehrgang für Religion kein Religions-, für Geschichte kein Geschichtsunterricht mehr sein könnte. Wir stimmen mit Dr. Rothe, wenn er sagt: „Gleichwie es dem einzelnen Manne wohl ansteht, sich nach außen so zu geben, daß man weiß, wessen man sich von ihm zu versehen habe, so ziemt es auch jeder Lehranstalt, in Rücksicht auf die wichtigste Angelegenheit der Schule einen entschiedenen Charakter anzunehmen und zu bewahren, welcher das in ihr geltende Prinzip der Bildung zu erkennen giebt."

Man unterscheidet ferner Kommunal- und Staatsschulen.

Kommunal- oder Gemeindeschulen sind nach ursprünglicher Bedeutung dieser Namen solche Schulen, die von Gemeinden gegründet worden, aus Gemeindemitteln erhalten werden und bezüglich deren die Gemeinden auch das Besetzungsrecht ausüben. Neuerdings faßt man, nach dem Vorgange der östreichischen Regierung die Kommunalschule als Gegensatz zur Konfessionsschule auf und versteht darunter eine Schule, welche allen Kindern einer Gemeinde, welcher Religionsgemeinschaft deren Eltern auch angehören mögen, gleichen Unterricht erteilt. Derartige Gemeindeschulen nennt man auch Simultan- oder paritätische Schulen. Die vom Staate gegründeten und unterhaltenen Schulen heißen auch öffentliche, die von Privatpersonen unterhaltenen Privatschulen.

Nach dem Geschlecht der Kinder unterscheidet man Knaben- und

Mädchenschulen. Schulen, in denen Knaben und Mädchen zusammen unterrichtet werden, heißen gemischte.

Nach dem Ort, wo Schulen sich befinden, unterscheidet man Land- und Stadtschulen. Eine Stadtschule, mit einem Direktor an der Spitze, heißt Bürgerschule. Hier unterscheidet man niedere und höhere Bürgerschulen. Das neue sächsische Schulgesetz unterscheidet in Bezug auf Organisation einfache, mittlere und höhere Volksschulen. An der Spitze der mittlern und höhern soll ein Schuldirektor stehen.

Neben den genannten Schulanstalten bestehen für unbemittelte oder wenigbemittelte Stände noch Armen- und Freischulen, in Mittelstädten neben den öffentlichen Schulen hie und da noch Sammel- oder Privatschulen.

Für verwaiste Kinder giebt es Waisenhäuser mit Waisenhausschulen, für Kinder armer Eltern Bewahranstalten, für jugendliche Verbrecher Korrektionsanstalten, endlich auch für nicht vollsinnige Kinder Blinden- und Taubstummenanstalten, für schwach- und blödsinnige Kinder Schulen mit dieser Bezeichnung.

Für konfirmierte Knaben hat die neuere Schulgesetzgebung Fortbildungsschulen eingeführt, mit wöchentlichem Unterricht von zwei bis sechs Stunden.

4. Einrichtungen der Volksschulen.

§. 82. Sollen die Volksschulen ihrer Bestimmung Genüge leisten, so bedürfen sie zweckentsprechender Einrichtungen. Man unterscheidet äußere und innere Schuleinrichtungen. Zu den äußern rechnen wir hier die, welche sich auf das Schulhaus, auf die Schulzimmer, auf die Schulutensilien beziehen; zu den innern die, welche die Organisation des Unterrichts betreffen.

a. Äußere Einrichtungen.

α. Schulhaus, Schulklassen, Schulutensilien.

§. 83. Über die in der Überschrift genannten Gegenstände hier nur einiges.

Ein Schulhaus bedarf vor allem Licht und gesunde Luft, darum muß es möglichst frei liegen. Es muß aber auch still liegen, damit der Unterricht nicht durch das lärmende Geräusch einer frequenten Straße gestört werde.

Die Schulzimmer müssen ausreichend groß sein. Das preußische Volksschulgesetz von 1872 bestimmt für jedes Schulkind einen Flächenraum von 0,6 qm. Das neue Volksschulgesetz für Sachsen bestimmt für jedes Kind einen Klassenraum von mindestens 2,5 Kubikmeter. Doch dürfte hier die Höhe der Schulzimmer noch zu bestimmen sein. Es könnte der kubischen Bestimmung nachgegangen und der quadratische Inhalt der

Bodenfläche für das einzelne Kind dennoch nicht ausreichend sein. Zu hohe Schulzimmer erschweren dem Lehrer das Sprechen; in zu niedrigen wird die Luft durch die Ausdünstungen der Kinder sehr bald schlecht und schädlich.

Jedes Schulzimmer muß gehörig hell sein, daher die nötige Anzahl Fenster haben. Wird ein Schulzimmer nur von einer Seite erleuchtet, so müssen die Schultafeln so gestellt werden, daß das Licht von der Linken zur Rechten einfällt. Besser ist es, besonders in großen Schulzimmern, wenn das Lokal von zwei Seiten Licht empfängt.

Zur Ausstattung der Schule gehören verschiedene Schulutensilien und Lehrmittel, als: Subsellien für Kinder, mit Rücklehnen, ein Lehrtisch mit Lehrstuhl für den Lehrer, ein Schrank zum Aufbewahren der Schulbücher, Landkarten ꝛc., eine Lesemaschine für die Elementarklasse, desgleichen Lesetafeln, Lesefibeln u. dergl.

Die Subsellien alter Form sind tafelförmige Tische mit wagerechter oder mäßig aufsteigender Tafelplatte in einer Breite von 35 cm. Diese Tafelplatten ruhen auf Brettfüßen, die unten in starken Stollen eingefugt und befestigt sind. Jede Tafel hat ihre eigenen Stollen. In den beiden Fußstollen jeder Tafel ist eine 21 cm breite Sitzbank befestigt, so daß Tafel und Bank ein Ganzes bilden, das man eben eine Subsellie nennt.*) Die Bank muß von der Tafel so weit entfernt sein, daß die Kinder zwischen Tafel und Bank gerade stehen können Auch sollte jede Bank eine Rücklehne haben, damit der Rücken der Kinder von Zeit zu Zeit daran ruhen könne. — In jeder Tafel sind an passender Stelle Löcher für die Tintenfässer eingebohrt, die durch einen Schieber von Holz oder Blech vor dem Einfallen von Staub und Schmutz gesichert sind.

Über die Subsellien nach den neuesten Bestimmungen verweisen wir auf die neuesten landesherrlichen Schulgesetzgebungen. (Die oben genannte Waltersche Ausgabe des Sächs. Volksschulgesetzes enthält darüber nach der 3. Aufl. von S. 348—354 das Nähere.)

Die Subsellien müssen in der Klasse so aufgestellt sein, daß der Lehrer vom Lehrtisch oder Katheder aus alle Kinder bequem übersehen, zu allen bequem gelangen könne. Damit letzteres möglich, wird man an den Wänden und, wenn es der Raum irgend zuläßt, auch zwischen je zwei oder drei Subsellien einen Zwischenraum lassen.

Für den Lehrer ist ein Lehrtisch mit Lehrstuhl nötig. Der Tisch muß einen verschließbaren Kasten enthalten zum Aufbewahren der Klassenbücher, des Schwammes, der Kreide und anderer Gegenstände, die dem Lehrer für den Unterricht nötig sind und darum — so zu sagen — immer zur Hand sein müssen. Man stellt den Lehrtisch gewöhnlich auf einen Tritt, wodurch der Lehrer einen höheren Stand gewinnt, der ihm eine bequeme Übersicht über die ganze Klasse erleichtert. Der passendste Ort

*) Sella = Stuhl, Sessel, subsellium = eine niedrige Bank; in der Schulsprache eine Banktafel.

für den Lehrtisch ist in der Regel die Mitte derjenigen Wandseite, nach der das Antlitz der Kinder gerichtet ist.

Zur Ausstattung einer Schule gehört auch ein Schulschrank zum Aufbewahren der Lesebücher, der Schreib- und Zeichenvorlagen, der Wandfibeln u. s. w.

In jeder Schulklasse müssen ein oder zwei schwarze Wandtafeln sein. Man befestigt sie entweder an einer passenden Wandseite, oder stellt sie auf ein bewegliches Stativ. Die letztere Aufstellungsweise ist darum vorzuziehen, weil man so die Tafeln in verschiedener Höhe und Richtung aufstellen kann, je nachdem es für das Sehen der Kinder zweckmäßig ist. Die Wandtafel selbst ist, wenigstens auf einer Seite, mit Linien für den Schreibunterricht bezogen, und zwar in der bekannten Weise mit engen und weiten Parallelen für die Grund-, Hoch- und Tiefbuchstaben.

In Schulen, wo nach Noten gesungen wird, wird eine dieser Tafeln auch mit Notenliniensystemen bezogen sein müssen.

Zusatz. Es sei hier noch bemerkt, daß vor jedem Schulhause ein freier Platz zur Erholung und zu kindlichen Spielen während der Freiviertelstunden vorhanden sein muß. Ein mehrstündiges Stillsitzen in geistiger Thätigkeit ermüdet die Kinder leiblich und macht geistig abgespannt. Darum ist für angemessene Bewegung und Erholung im Freien Sorge zu tragen. In den Freizeiten mögen die Kinder allerlei muntere kindliche Spiele ausführen.

β. Klassen und Klasseneinrichtungen.

§. 84. Unter Klasse versteht man in der Schulsprache zunächst eine Abteilung Kinder, die in einem Lokale ein und denselben Unterricht, in der Regel auch von ein und demselben Lehrer genießen. Wenn eine solche Klasse wieder geteilt wird, so zerfällt sie in Abteilungen, die von manchen Lehrern wohl auch Klassen genannt werden. Man nennt auch das Lokal, in welchem eine bestimmte Anzahl Kinder täglich zu gleicher Zeit unterrichtet wird, eine Klasse, ein Klassenzimmer.

Nach den Klassen, in die die Kinder einer Schule abgeteilt sind, unterscheidet man ein-, zwei-, drei-, vier- und mehrklassige Schulen.

Es giebt einklassige oder ungeteilte und geteilte Volksschulen. Ungeteilt heißt eine Volksschule, wenn in ihr die schulpflichtigen Kinder aller Altersstufen eine einzige Klasse bilden und gleichzeitig von einem Lehrer unterrichtet werden. In Sachsen ist für alle Landschulen die Teilung in mindestens zwei Klassen — in eine Unter- und Oberklasse — gesetzlich bestimmt. Es hat da jede Klasse täglich nur einmal Schule (sogenannte halbe Schule), die Oberklasse vormittags, die Unterklasse nachmittags. An einem oder an zwei Tagen kommen beide Klassen vormittags.

Welche Einrichtung vorzuziehen sei: die einklassige, ungeteilte, oder die zweiklassige Ordnung — darüber gehen die Meinungen auseinander. Die einklassige, ungeteilte Schule gewährt den Vorteil, daß

die Kinder mehr Unterrichtsstunden haben können. Nach den neuesten preußischen Bestimmungen sind aber die Kinder einer einklassigen Schule in drei Abteilungen zu teilen; von diesen sollen die der Unterstufe 20, die der Mittel- und Oberstufe (einschließlich des Turnens für die Knaben und der weiblichen Handarbeiten) 30 Lehrstunden haben. Wegen der sehr verschiedenen Alters- und Bildungsstufen ist die Arbeit in einer einklassigen Volksschule eine sehr schwere. Sie erfordert einen sehr geschickten Lehrer und einen gewandten Disziplinarius. In der zweiklassigen Schule ist der Unterricht einfacher und leichter, ebenso die Ausübung der Disziplin. Weil hier der Lehrer alles selbst besorgen kann, ohne vom Helfersystem einen zu ausgedehnten Gebrauch machen zu müssen, so kann, ungeachtet der geringern Stundenzahl, ebensoviel, vielleicht noch mehr erreicht werden, als in der ungeteilten Schule bei mehr Unterrichtszeit. Doch kommt auf beiden Seiten alles auf die Tüchtigkeit und Gewandtheit des Lehrers an. Übrigens sind der einklassigen Schulen auch in Preußen verhältnismäßig nur wenige.

Bei größerer Kinderzahl werden drei, vier, fünf und mehr Klassen gebildet. So entstehen drei-, vier-, fünf- und mehrklassige Schulen. Da die gesetzliche Schulzeit acht Jahre beträgt, so ergiebt sich das Achtklassensystem als die natürliche äußerste Grenze. Denn wollte man über das Achtklassensystem hinausgehen, so würde das zur Folge haben, daß einzelne Klassen ihre Schüler nicht einmal ein Jahr behielten. Da aber der Unterricht in Jahreskurse zerfällt, so müssen die Kinder wenigstens ein Jahr in einer Klasse bleiben. Erfordert die Menge der Kinder die Herstellung von mehr Klassen, dann richtet man sogenannte Parallelklassen ein. Die Klassen, welche doppelt oder dreifach vorkommen, werden durch Buchstaben an den Klassennummern unterschieden, Kl. I^a. bedeutet nicht nur die erste Klasse, sondern weist auch auf eine Parallelklasse hin. Kl. I^b. Kl. I^c. bedeutet die zweite und dritte Parallelklasse der ersten Klasse. Hiernach erklären sich folgende Bezeichnungen von selbst: Kl. II^a. II^b. III^a. III^b. III^c. u. s. w.

Oft richtet man auch schon beim Vier-, Fünf- und Sechsklassensystem einer Schule Parallelklassen ein, wodurch ermöglicht wird, daß die Schüler einer Klasse bei einem Lehrer zwei, nach Befinden sogar drei Jahre bleiben können. Dieser Vorteil ließe sich indes auch bei der höchsten Klasseneinteilung — beim Achtklassensystem — erreichen, wie §. 86 gezeigt werden wird.

Zusatz. Wir empfehlen hier das lehrreiche Schriftchen von Dr. G. Fröhlich: „Die Grundlehren der Schulorganisation nach den Forderungen der pädagogischen Wissenschaft und Erfahrung.“

b. Innere Einrichtungen der Volksschule.

α. Lehr- und Lektionsplan.

§. 85. Für jede Schule muß fest stehen, welche Stoffe (Lehrgegenstände) sie zu lehren hat, nach welchen Weisen (Methoden), mit

welchen Mitteln (Lehrmitteln) unterrichtet werden und wie viel Zeit (Unterrichtszeit) auf jeden Gegenstand kommen soll. Auf folgende Fragen muß daher jeder Lehrer resp. jedes Lehrerkollegium sichern Bescheid geben können: Welche Gegenstände sollen in dieser Schule gelehrt werden? (Lehrgegenstände der Schule.) Wie weit hat diese Schule ihre Kinder in jedem Gegenstande bis zum Schluß der Schulzeit im allgemeinen zu führen? (Das allgemeine Schulziel.) Wie weit hat jede Klasse bei so und so viel wöchentlichen Lehrstunden ihre Kinder in einem Jahre zu führen? (Jahresziele — können mit den Klassenzielen zusammenfallen.) Wie weit hat jede Klasse ihren Unterricht in einem halben Jahre zu führen? (Semesterziele.) Monats- und Wochenziele zu stellen, ist in einzelnen Gegenständen möglich, in andern entschieden nicht. Im allgemeinen ist das auch nicht nötig, unter Umständen sogar bedenklich. Denn man muß sich hüten, das Schulleben in die Zwangsjacke einer mechanischen Kalenderordnung einengen zu wollen. Aller Mechanismus wirkt hier nachteilig. Ferner muß bestimmt werden, nach welchen Lehrweisen und Methoden die einzelnen Lehrfächer behandelt werden, welcher Mittel sich der Lehrer beim Unterricht bedienen soll. (Lehrmethoden — Lehrmittel.)

Ein Aufsatz nun, welcher alle diese Fragen eingehend behandelt, heißt ein Lehrplan. Der Lehrplan einer Schule ist also ein Aufsatz, in welchem deren Aufgabe im allgemeinen, die Lehrgegenstände, die Klassenziele, die Lehrmethoden und Lehrmittel im besonderen genau bestimmt sind. Ein gutgearbeiteter Lehrplan giebt dem gesamten Unterricht einer Schulanstalt Einheit, jeder Klasse feste Ziele, jedem Lehrer seine Lehrinstruktion. Kurz, er ist ein Wegweiser für sämtliche Lehrer in jedem Schulgegenstande.

Die Abfassung eines guten Lehrplans ist eine schwere pädagogische Arbeit, die nur vielseitig gebildete und erfahrene Schulmänner glücklich lösen können. Die Schulgesetze der einzelnen Staaten geben nur allgemeine Bestimmungen, die bei Bearbeitung der Lehrpläne für die einzelnen Schulen zum Anhalt dienen. Alle Gesetzgebungen lassen Raum, den lokalen Verhältnissen und Bedürfnissen Rechnung zu tragen. Daher sind auch allenthalben besondere Lokalstatute im voraus nachgelassen, die jedoch den zuständigen Behörden zur Genehmigung vorzulegen sind.

Von dem Lehrplan unterscheidet sich der Lektions- oder Stundenplan, der, je nachdem er für ein Jahr oder Halbjahr (Semester) gültig ist, Jahres- oder Semesterplan heißt.

Der Lektionsplan ist eine Tabelle auf der die Tagesordnung einer Schule oder Schulanstalt verzeichnet steht. Er weist nach, welcher Gegenstand in jeder Stunde der gesetzlich geordneten Unterrichtszeit gelehrt wird und wer ihn lehrt. In Schulen, die nur einen Lehrer haben, braucht der Name des Lehrers in den Kolumnen des Lektionsplans nicht verzeichnet zu werden. In Lektionsplänen für Anstalten, an welchen in

den einzelnen Klassen verschiedene Lehrer arbeiten, ist die Bezeichnung der Lehrer notwendig. In den Kolumnen steht gewöhnlich nur der Anfangsbuchstabe der Namen. An passender Stelle ist dann zu bemerken, welche Lehrer die betreffenden Buchstaben bezeichnen sollen.

β. Klassen- oder Klassenlehr-, Fach- oder Fachlehrsystem.

§. 86. Der Lehrplan bestimmt die Lehrordnung einer Schule oder Schulanstalt. Von einer guten Lehrordnung hängt das Gedeihen einer Schule wesentlich mit ab; nicht minder aber auch von der Art und Weise, wie der Unterricht an die Lehrer von mehrklassigen Schulen verteilt wird. Diese Verteilung kann so geschehen, daß man jedem Lehrer eine bestimmte Klasse übergiebt, deren Unterricht er ganz allein zu besorgen hat; oder aber so, daß der einzelne Lehrer ein bestimmtes Fach durch alle Klassen durchführt. Die erste Weise, den Unterricht an die Lehrer zu verteilen, heißt das Klassen- Klassenlehrsystem, die Lehrer der einzelnen Klassen aber Klassenlehrer. Die andere Weise, die Unterrichtsgegenstände an die Lehrer zu verteilen, heißt das Fach- oder Fachlehrsystem, die Lehrer aber, welche nur ein oder zwei Fächer in allen oder doch den meisten Klassen einer Schule behandeln, Fachlehrer.

Das Klassensystem kann in verschiedener Weise durchgeführt werden. Wir denken uns eine achtklassige Schule mit etwa 500 Kindern. Eine solche würde jede Ostern durchschnittlich 60 schulpflichtige Kinder aufzunehmen haben. Diese 60 Kinder bilden eine sogenannte natürliche Klasse; denn sie besteht ja aus gleichalterigen Kindern, die im allgemeinen auch auf gleicher Bildungsstufe sich befinden. Eine künstliche Klasseneinteilung würde auf dieser untersten Stufe, wo alle Kinder es mit der Erlernung der ersten Elemente zu thun haben, gar nicht möglich sein. Werden aber die 60 Kinder durch alle acht Klassen der Schule hindurch zusammenbleiben? Wahrscheinlich nicht; denn die Verschiedenheit der Anlagen und der häuslichen Verhältnisse wird Verschiedenheit der Leistungen und Fortschritte zur Folge haben. Wenn nun jede Klasse bestimmte Klassenziele hat, und wenn das Prinzip festgehalten wird, daß die Kinder einer Klasse nicht eher in die nächste Klasse aufrücken dürfen, als bis sie die Ziele ihrer Klasse erreicht haben: dann werden immer eine Anzahl Kinder um eine, mit der Zeit wohl gar um zwei Klassen hinter den fähigeren zurückbleiben. Auf diese Weise wird die ursprüngliche natürliche Klasse gleichsam aufgelöst und in künstliche Klassen (in sogenannte Leistungsklassen) verwandelt. Obgleich dieses Auseinandergehen der ursprünglichen natürlichen Klasse in künstliche Klassen, idealisch angesehen, natürlich erscheint, so gestalten sich in der Wirklichkeit doch die Sachen anders. Man muß nämlich oft schon zufrieden sein, wenn weniger befähigte Kinder die Klassenziele nur der Hauptsache nach erreichen. Da man die Kinder nicht aus den mittlern Klassen der Schule entlassen kann, so muß man auch Schwächere bis in die oberen Klassen hinauf-

zubringen suchen. Wenn aber dem so ist, dann werden in jeder Klasse durchschnittlich gleichalterige Schüler sein. Mithin wird sich die ursprüngliche natürliche Klasse im großen und ganzen durch alle acht Klassen hindurch zusammenhalten.

Fassen wir nun die Lehrer ins Auge, so kann jede von den acht Klassen einer achtklassigen Schule einen stehenden Klassenlehrer haben. Klassenzimmer und Klassenlehrer bleiben dann stetig zusammen, während die Klassenschüler jedes Jahr wechseln. Wir könnten uns auch denken, daß der Lehrer der untersten Klasse seine Schüler durch alle Klassen hindurchführte, sodaß er in dem einen Jahre achter, im folgenden siebenter, im darauffolgenden sechster Klassenlehrer wäre u. s. f. Natürlich müßte jeder andere Lehrer einen gleichen Turnus durchmachen. Dieser Modus wurde von Graff in einer Schrift, die 1818 unter dem Titel erschien: „Die zur Einführung eines erziehenden Unterrichts notwendige Umwandlung der Schulen" empfohlen. Der Verf. glaubte so der vielklassigen Schule gewisse Vorteile der einklassigen Schule zu wahren. Diese Idee hat aber wichtige Bedenken gegen sich. Es müßten nach ihr die Vorteile, die ein mehrgliederiges Kollegium einer mehrklassigen Schule gewährt, verloren gehen; denn nicht jeder Lehrer ist ein gleich guter Elementar-, nicht jeder ein gleich guter Oberklassenlehrer. Aber teilweise wird dieses sogenannte fortschreitende Klassensystem allerdings angewendet, besonders in den untern Klassen. Da läßt man z. B. den Lehrer der sechsten Klasse mit seinen Schülern in die fünfte, wohl gar auch noch in die vierte aufrücken. Darauf übernimmt derselbe Lehrer wieder eine sechste Klasse, die er in gleicher Weise zwei, drei Jahre behält. Wenn ein Lehrer bei einer bestimmten Klasse von Jahr zu Jahr bleibt, so nennt man das im Gegensatz zum fortschreitenden das stehende Klassensystem. Manche Schulen haben nun wohl zwei oder drei Klassen, aber nur einen Lehrer, der zugleich Unter-, Mittel- und Oberklassenlehrer ist. Diese Art des Klassensystems nennt man das zusammengezogene. (Wohl wegen der Ähnlichkeit mit einem zusammengezogenen Satze, der ein Subjekt, aber mehrere Prädikate hat.)

Was das Fachlehrsystem betrifft, so findet das an Volksschulen, wo es da überhaupt vorkommt, nur bei Nebenzweigen statt, z. B. im Singen, Schreiben, Zeichnen. Aus pädagogischen Gründen hält man es für nötig, daß jede Klasse ihren Hauptlehrer habe, der in allen Hauptfächern unterrichtet und Ordinarius der Klasse ist. Für höhere Anstalten dagegen empfiehlt sich das Fachlehrsystem, z. B. für Seminarien, Realschulen und Gymnasien.

Zusatz. In der Zeitschrift: „Neue Blätter aus Süddeutschland für Erziehung und Unterricht" Jahrg. 1877 findet sich S. 184 ff. ein trefflicher Aufsatz vom Schulrat Mosopp: „Über den Modus des Lehrerwechsels an mehrklassigen Schulen."

Zweites Kapitel.

Das Schulregiment.

1. Schulgesetzgebung.

§. 87. Wir haben im vorigen Kapitel gesehen, wie überaus mannigfaltig die Unterrichtsanstalten eines Landes sind. In dieser großen Mannigfaltigkeit herrscht gleichwohl Einheit. Denn bei uns sind alle Volksschulen, alle Realschulen, alle Seminarien, alle Gymnasien und Universitäten in allen Hauptsachen gleich organisiert. Woher kommt aber diese Übereinstimmung? Sie ruhet auf gesetzlichen Bestimmungen der landesherrlichen Schulbehörden. In jedem Lande bestehen Schulgesetze, für jede besondere Art von Schulen besondere. Da giebt es Elementar-Volksschulgesetze für die Volksschulen, Regulative für Seminarien, Realschulen und Gymnasien, Gesetze für die Universitäten. Auch die Privatschulen, niedere und höhere, müssen sich in ihrer innern und äußern Organisation nach den betreffenden landesgesetzlichen Bestimmungen richten. Das Elementar-Volksschulgesetz setzt fest, daß jede Gemeinde eine oder mehrere öffentliche Schulen für ihre Kinder haben müsse; es bestimmt weiter, wie Schulbezirke zu bilden, Schulhäuser zu bauen, Schulklassen einzurichten und auszustatten sind; welche Unterrichtsgegenstände zu behandeln sind und welche Zeit auf dieselben im allgemeinen zu verwenden; in welchem Alter die Kinder schulpflichtig werden, in welchem Alter sie aus der Schule zu entlassen sind; welche Gehalte den Lehrern zu gewähren; welche Staatsprüfungen dieselben zu bestehen; welche Pflichten und Rechte sie in ihren amtlichen Stellungen haben; wie die Orts-, Kreis- und Landes-Schulbehörden zusammengesetzt sein sollen und welche Befugnisse jeder dieser Schulbehörden zukommen.

Das evangelische Deutschland verdankt es insbesondere der Reformation, daß Fürsten und Volk die Gründung von niedern und höhern Schulen sich so sehr haben angelegen sein lassen. Luther und alle Reformatoren erkannten, wie schon oben einmal bemerkt worden, daß der Fortbestand und die Fortentwicklung des Protestantismus wesentlich von guten Volksschulen, Gymnasien und Universitäten bedingt sei. Die Staatsregierungen erkannten ebenso, daß das von den Fesseln einer mittelalterlichen Hierarchie frei gewordene Staatentum tüchtiger Anstalten zur Bildung seiner Bürger und Staatsdiener bedürfe. Kurz, Kirche und Staat vereinigten sich von Anfang der Reformation zu gemeinsamer Pflege einer evangelischen und allgemeinen Volksbildung, wie auch der höhern wissenschaftlichen Bildung. Die Notwendigkeit einer allgemeinen Volksbildung wurde im evangelischen Deutschland allgemein und in dem Grade anerkannt, daß für die Volksschule sogar der Schulzwang eingeführt wurde. Zum Besuch eines Seminars oder Gymnasiums kann niemand gezwungen werden. Was

aber die Elementar-Volksschule betrifft, so stellt man es nicht in das Belieben der Einzelnen, ob sie ihren Kindern die gesetzlich bestimmte Elementarbildung geben lassen wollen oder nicht. Will ein Familienvater seine Kinder nicht in die öffentliche Volksschule schicken, so muß er einen geprüften Lehrer selbst halten (Hauslehrer), muß sich gefallen lassen, daß von den zuständigen Behörden der Lehrplan geprüft und genehmigt, der Unterricht des Hauslehrers von königlichen Schulinspektoren inspiziert werde. Man hat diesen Schulzwang neuerdings tadeln wollen, als sei er eines freien Volkes unwürdig. Jedoch sehr mit Unrecht. Das deutsche Volk ist so weit gebildet, daß auch der gemeine Mann einsieht, wie nötig seinen Kindern eine gute Schulbildung ist. Darum erscheint ihm der Schulzwang nicht als Zwang, sondern als eine Wohlthat. Woher sollten auch die Familien, wenn man ihnen die Bildung ihrer Jugend allein überließe, qualifizierte Lehrer nehmen, wenn nicht der Staat durch seine höheren Bildungsanstalten dafür Sorge trüge? Die Schattenseiten der Freigebung des Schulbesuchs kann man sehen in den Ländern, die keinen Schulzwang haben, wie England, Frankreich, Belgien, Amerika u. s. w. In Frankreich war noch 1845 die Hälfte der Kinder ohne allen Unterricht, während damals in Preußen in mehreren Provinzen nicht ein Kind, in andern nur 2 bis 4 von 100 schulpflichtigen Kindern ohne Schulunterricht waren. Daher geht man in mehreren der genannten Staaten, z. B. in England und Frankreich, ernstlich damit um, den Schulzwang einzuführen.

Es ist zwar in Deutschland von seiten namhafter Pädagogen volle Befreiung vom Schulzwang gefordert worden. Man hat gesagt, die Volksschule gehöre dem Volke, nicht dem Staate, auch nicht der Kirche; darum solle man sie dem Volke zurückgeben; dann werde man die freie Schule haben. Dr. Riecke sagt darüber in seiner Erziehungslehre: „Wir sehen nicht, was mit dieser Unterscheidung gewonnen sein soll. Allerdings gehört die Volksschule dem Volke; aber ist denn das Volk ein Gegensatz von Staat oder Kirche? Wenn der Staat nichts anderes ist, als die Gesamtheit des unter einerlei Religionseinheit sich bekennenden Volkes, so muß die Volksschule, wenn sie dem Volke gehört, demselben entweder insofern es einerlei politische oder einerlei kirchliche Verfassung hat, gehören. Ein Volk, das weder den Staat noch die Kirche bildete, giebt es nicht."

Zusatz. Es bleibe dem Lehrer überlassen, an dieser Stelle dies und das aus der interessanten Schrift von Dr. Gustav Fröhlich: „Die Schulorganisation nach den Forderungen des Staats- und Kirchenrechts, der Kultur und des Zeitgeistes" mitzuteilen.

Ferner verweisen wir hier auf den Artikel „Schulregiment" und „Schulzwang" in Schmids pädagogischem Handbuch.

2. Schulbehörden.

§. 88. Die Schulbehörden eines Landes teilen sich in Unter-, Mittel- und Oberbehörden. Die Oberbehörde bildet das Unter-

richtsministerium; zu den Mittelbehörden gehören die Provinzial- und Kreis- oder Bezirks-Schulbehörden, zu den Unterbehörden die Ortsschulbehörden (Schulvorstand — Lokalschulinspektion). Die Zusammensetzung aller dieser Behörden und die nähere Angabe der Rechte und Pflichten einer jeden übergehen wir hier.

Drittes Kapitel.

Der Volksschullehrer.

Einleitung.

§. 89. Der Lehrer ist die Seele der Schule. Schulhaus, Klassenzimmer, Schulutensilien, Lehr- und Lektionsplan — alles das kann aufs beste beschaffen sein: taugt der Lehrer nichts, so wird doch die Schule schlecht sein. Gute Lehrer machen gute Schulen. Wie muß nun ein evangelischer Lehrer beschaffen sein, damit wir ihn zu den guten Lehrern zählen können? Darauf antworten wir: ein Lehrer an einer evangelischen Volksschule soll in religiöser Beziehung evangelisch gläubig, nach seinem Wandel untadelig, nach seiner Berufsbildung tüchtig, in seinem Amte treu sein. Das sind vier Kardinaltugenden, von denen das Heil und Gedeihen einer evangelischen Volksschule wesentlich, ja, soweit hierbei menschliche Kraft und Geschicklichkeit in Betracht kommen, fast ausschließlich abhängt. Wer nun ein Lehrer ist oder werden will, der halte sich den Lehrerspiegel fleißig vor, wie er in nachstehendem vorgestellt wird.

1. Der Glaube des Lehrers.

§. 90. Der Lehrer an einer evangelischen Volksschule ist vor allem Religionslehrer. Daher muß die Frage nach seinem Glauben obenan stehen.

Ein evangelischer Volksschullehrer muß vor allem selbst ein gläubiger Christ sein. Denn es ist sein Beruf, die auf Jesu Christi Namen getauften Kinder durch christliche Unterweisung und Zucht zu Christo zu führen, damit sie rechte Jünger des Herrn werden (Matth. 19, 14). Wie die christliche Kirche nur durch gläubige Boten des Evangeliums erbaut werden konnte, so kann sie auch nur durch gläubige Lehrer und Prediger forterbaut und erhalten werden. Das Christentum fordert, wie von allen seinen Bekennern, so insbesondere von den Lehrern, charaktervolle Entschiedenheit im Bekenntnis der Wahrheit. Ehrliches, offenes Bekenntnis der Wahrheit macht den Mann, und die Lehrer der Religion sollen Männer sein, nicht Rohrgestalten, die, je nach den Umständen, zwischen Ja und Nein hin und her schwanken. Eines christlichen Lehrers Verkündigung sei also nicht „Ja“ **und** „Nein“ (2. Kor. 1, 18), sondern Ja, das Ja ist, und Nein, das Nein ist. Ein evangelischer

Lehrer ist durch Amt und heiliges Gelübde gebunden, aufs gewissenhafteste nach dem Evangelio zu lehren, das eine Kraft Gottes ist, selig zu machen alle, die daran glauben.

2. Der Wandel des Lehrers.

§. 91. Das apostolische Wort: „Zeige mir deinen Glauben in deinen Werken!" gilt vor allem auch den Lehrern. Paulus aber fordert von den Dienern der Kirche, daß sie seien: unadelig im Wandel, nicht schwelgerisch, sondern nüchtern und mäßig, nicht ungehorsam, sondern unterthan aller menschlichen Ordnung um des Herrn willen, nicht zornmütig und eigensinnig, sondern sanftmütig, freundlich und geduldig. (Titus 1, 6ff.)

Nichts wirkt auf Kinderseelen so mächtig, als das gute Vorbild ihrer Erzieher; es wirkt viel mächtiger, als die beredteste Lehre und Ermahnung. Das Wort der Ermahnung wirkt erst recht kräftig, wenn es aus dem Munde eines Erziehers kommt, der selbst einen untadeligen Wandel führt, der mit gutem Gewissen dem Apostel nachsagen kann: „Folget mir, und sehet auf die, die also wandeln, wie ihr uns habt zum Vorbilde!" Ein evangelischer Lehrer, der mit seinem Wandel der Jugend Anstoß und Ärgernis giebt, richtet dadurch großen Schaden an, erschwert sich das Erziehungsgeschäft und ladet überdies auf sich jenen schauerlichen Fluch, den der Herr Matth. 18, 6 über die ausgesprochen hat, die den Unmündigen Ärgernis geben. Schon der Heide Juvenal warnt vor diesem Vergehen, wenn er spricht:

Maxima debetur puero reverentia, si quid
Turpe paras, hujus tu ne contemseris annos.

Darum, liebe Lehrer, „werdet Vorbilder der Herde!"

3. Die Berufstüchtigkeit des Lehrers.

§. 92. Wer lehren will, muß zuvor lernen, was er lehren soll; denn wer nichts gelernt hat, kann nicht Lehrer sein. (Si bene didiceris, bene docebis.)

Es ist aber auch das Lehren selbst eine sehr schwere Kunst, das Lehramt ein sehr verantwortliches Amt. Wie vorsichtig geht der Goldschmied mit seinen Edelsteinen um, daß er ja keinen verletze. Der Lehrer hat es aber mit Wesen zu thun, die nach dem Bilde Gottes geschaffen sind, mit unsterblichen Seelen, die der erhabensten Bestimmung entgegengeführt werden sollen, mit wunderbar herrlichen geistigen Anlagen und Fähigkeiten, die er auf naturgemäße Weise zu bilden und zu entwickeln hat. Darum fordert der Lehrerberuf vor vielen andern eine ernste Vorbereitung. Jünglinge, die sich diesem wichtigen Berufe gewidmet, werden dazu in besondern Anstalten — in Volksschullehrerseminaren — vorbereitet. Diese Lehrerbildungsanstalten geben ihren Zöglingen die

für ihren künftigen Beruf nötige wissenschaftliche, technische und praktische Bildung. Nach den Bestimmungen der sächsischen Seminarordnung von 1857 sollen die Seminare einen „kenntnisreichen, zu allen Obliegenheiten des amtlichen Dienstes wohl vorbereiteten Lehrerstand heranbilden". Gleiche Bestimmungen geben die Seminarregulative anderer evangelischer Staaten.

Von den Lehrfächern und Anweisungen des Seminars sind diejenigen von besonderer Wichtigkeit, welche mit dem Erziehungs- und Lehrgeschäft in unmittelbarster Beziehung stehen. Wie ein Lehrer recht lehren soll, soll der Seminarzögling in der Unterrichtslehre des Seminars, wie er recht erziehen soll, in der Erziehungslehre des Seminars lernen. Theorie ist gut und nötig; es ist aber auch wahr, was Goethe sagt: „Grau, teurer Freund, ist alle Theorie." Darum haben die Seminare auf die praktische Bildung ihrer Zöglinge die größte Sorgfalt zu verwenden. Hierfür ist die Seminarschule gleichsam die Werkstatt des Seminars. Hier sollen die Seminarlehrer sich als Meister im Erziehen und Lehren zeigen, ihren Schülern vorbildlichen Unterricht geben und sie in geschickter Weise anleiten, zu lernen, wie man gut lehre und eine angemessene Zucht übe.

4. Die Berufstreue des Lehrers.

§. 93. Tüchtiges Wissen und gute Lehrgeschicklichkeit haben hohen Wert; aber die Treue darf auch nicht fehlen. Das Wort des Herrn sollen alle Lehrer immerdar vor Augen haben: „Nun suchet man nicht mehr an den Haushaltern, denn daß sie treu erfunden werden."

Die Amtstreue besteht in gewissenhafter Ausrichtung aller Amtspflichten. Je wichtiger das Amt, desto treuer soll es ausgerichtet werden. Was kann aber wichtiger sein, als das Amt, welches die Kindlein zu Christo führen soll, auf daß sie bei ihm das ewige Leben erlangen (Matth. 19, 14), als das Amt, welches den Geist der Kinder bilden und mit allerlei nützlichen Kenntnissen für ihr zeitliches Leben erfüllen soll!

Je herrlicher ein Amt, desto mehr Antrieb liegt im Amte selbst zu seiner gewissenhaften Ausrichtung. Das Amt eines evangelischen Religionslehrers ist aber eine Stiftung des Herrn der Kirche; denn es ruht im Apostelamt — im Apostolat. Das läßt sich leicht erweisen. Der Herr hat in seiner Kirche uranfänglich nur ein Amt gestiftet: das **Apostelamt.** Alle kirchlichen Ämter sind aus diesem hervorgegangen: das Amt der Presbyter und der Episkopen oder der Bischöfe, das Diakonenamt, das Amt der Evangelisten und der Lehrer. Paulus bezeugt Eph. 4, 11 ausdrücklich, daß der eine Herr der Kirche alle diese Ämter der Kirche gestiftet habe. Wie aber die Apostel auch der Kindlein haben wahrnehmen sollen, das lehren die Worte Christi an den Petrus: „Weide meine Lämmer!" Ebenso das andere Wort des Herrn an alle Apostel: „Lasset die Kindlein zu mir kommen

und wehret ihnen nicht; denn solcher ist das Reich Gottes.“ Wie herrlich ist also dein Amt, evangelischer Lehrer! Aber noch eins.

Man hat hie und da eine Scheidewand zwischen Geistlichen und Volksschullehrern aufrichten wollen, indem man bald den Lehrer-, bald den Predigerberuf als vorzüglicher und wichtiger bezeichnete. Diesen unnützen Streit menschlicher Eitelkeit hat St. Paulus längst entschieden. Das christliche Lehramt ist ohne Zweifel das Amt des Pflanzens, das christliche Predigtamt dagegen das Amt des Begießens. Was sagt nun der Apostel 1. Kor. 6, 7 von beiden? Er sagt: „So ist nun weder der da pflanzet, noch der da begießet, etwas, sondern Gott, der das Gedeihen giebt. Der aber pflanzet und der da begießet, **ist einer wie der andere.** Ein jeglicher wird seinen Lohn empfangen **nach seiner Arbeit.**“ So gelten also vor dem Herrn beide Ämter — das evangelische Schulamt und das evangelische Predigtamt — **gleich.** Soll nun ein Wettstreit zwischen den Trägern der beiderseitigen Ämter sein, so sei es der der **Treue.** Wie hoch auch unser Luther das Amt eines evangelischen Lehrers achtete, lehren uns folgende Worte: „Das sage ich kürzlich, einen fleißigen und frommen Schulmeister, oder wer es ist, der Knaben treulich zeucht und lehret, den kann man nimmermehr genug lohnen und mit keinem Gold bezahlen. Und ich, wenn ich vom Predigtamt und andern Sachen ablassen könnte oder müßte, so wollt' ich kein Amt lieber haben, denn Knabenlehrer sein. Ich wüßte keinen Stand auf Erden, den ich lieber haben wollte als den Lehrerstand. Man muß aber nicht sehen, wie es die Welt verlohnet und hält, sondern wie es Gott achtet und an jenem Tage rühmen wird.“

Dritter Teil.

Die Unterrichtslehre.

Allgemeine Einleitung.

§. 94. Der Volksschullehrer ist beides: Erzieher und Lehrer; aber vom Lehren hat er seinen Amtstitel, ein Beweis für die hervorragende Bedeutung seiner lehrenden Thätigkeit. (Lehrer — Lehrerberuf — Lehrerstand.)

Wer Lehrer sein will, muß lehren können. Gut lehren ist aber eine Kunst, von allen Künsten eine der schwersten. Sie erfordert Lehrtalent, reiches Wissen und lange Übung. Die Lehrkunst hat, wie jede andere Kunst, ihre Grundsätze, Regeln, Weisen und Mittel. (Unterrichtsgrundsätze, Unterrichtsregeln, Lehrweisen, Lehrmittel.) Die Wissenschaft nun, welche mit den Unterrichtsgrundsätzen, den Unterrichtsregeln, Lehrweisen und Lehrmitteln bekannt macht, heißt Unterrichtslehre. Demnach ist die Unterrichtslehre die Theorie der Lehrkunst, eine Lehre vom rechten Lehren.

Die allgemeine Einleitung zu diesem Teil unserer evangelischen Schulkunde hat nur allgemeine Gegenstände zu behandeln. Wir rechnen zu diesen: Begriff von Unterricht — Unterrichtsfähigkeit und Unterrichtsbedürftigkeit des Kindes — Unterricht als Kunst — Notwendigkeit einer Unterrichtslehre für Lehrer und Einteilung derselben.

1. Unterricht — Begriff.

§. 95. Das Lehren ist, wie das Erziehen, eine objektive Thätigkeit, bei der ein Dreifaches unterschieden wird: eine Person, die da lehrt, Lehrer, auch Subjekt der lehrenden Thätigkeit genannt; eine Person, die belehrt wird, der Schüler, auch das Objekt der lehrenden Thätigkeit genannt; endlich das Lehren selbst, als eine vom Lehrer auf den Schüler gerichtete Thätigkeit. Worin besteht nun im allgemeinen das Wesen des Lehrens oder des Unterrichtens?

Die Lehrkunst ist erst, was sie sein und leisten soll, wenn sie ihrem Zwecke entspricht — wenn der Unterricht seine Aufgabe an den Schülern erfüllt, die er zu lösen hat.

Beim Jugendunterricht unterscheidet man Zwecke. Der nächste Zweck aller lehrenden Thätigkeit ist, daß der Schüler etwas lerne, daß er durch den Unterricht Kenntnisse und Fertigkeiten gewinne, die er ohne Unterweisung nicht gewinnen würde. Man nennt diesen Zweck den materialen, den Gewinn an Kenntnissen aber materialen Gewinn, den Schatz von Kenntnissen, die sich jemand erworben hat, materiale Bildung. Hiernach hat man Unterricht erklärt als die Thätigkeit des Lehrers, dem Schüler Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen. Diese Erklärung galt ehedem für genügend, zumal sie wissenschaftliche Autoritäten für sich hatte (z. B. Adelung); erschöpfend ist sie nicht; denn beim Jugendunterricht kommt es nicht bloß darauf an, daß etwas gelernt werde, sondern auch darauf, wie gelernt werde.

Durch den Unterricht sollen gleichzeitig die unentwickelten Kräfte des Kindes entwickelt werden. Das Kind soll zunächst das Gelehrte merken. Seine Merkkraft (Gedächtnis) ist anfänglich schwach, wird aber durch planmäßig fortgesetzte Übungen gestärkt, daß es immer mehr merkt und für die Dauer behält. Die Merk- oder Gedächtniskraft ist also ausbildungsfähig. — Das Gelehrte soll ferner auch verstanden werden. Die Kraft zu verstehen ist anfänglich ebenfalls sehr schwach; durch angemessene Behandlung des Unterrichts wird auch diese Kraft derartig gestärkt, daß das Kind je mehr und mehr verstehen oder begreifen lernt. Also auch die Kräfte des Verstandes sind ausbildungsfähig. — Wenn nun der Unterricht so erteilt wird, daß die Kraft wahrzunehmen, zu merken, zu urteilen und zu schließen je mehr und mehr geübt und gestärkt wird, dann ist er bildend — kraftbildend. Kraftbildung nennt man formale Bildung. Aller Unterricht soll zugleich formal bilden. Die formale Bildung soll mit der materialen Hand in Hand gehen zu gegenseitiger Förderung. Wo die Kraft geweckt und gebildet wird, da wird materielles Lernen leichter von statten gehen. Es ist möglich, daß ein Schüler in einer Wissenschaft, z. B. in der Geographie, vieles wieder vergißt. Was er aber durch einen bildenden Unterricht an geistiger Kraft gewonnen hat, das bleibt und befähigt ihn, die vergessenen Stoffe nicht nur leicht wieder zu gewinnen, sondern auch neue geographische Stoffe mit relativ größerer Leichtigkeit sich anzueignen. Nehmen wir nun in obige Begriffsbestimmung von Unterricht den formalen Zweck mit auf, so ist Jugendunterricht das Bemühen des Lehrers, dem Kinde Kenntnisse und Fertigkeiten so anzueignen, daß dadurch zugleich seine geistigen Anlagen und Kräfte geweckt und entwickelt werden; anders und kürzer gesagt, ist Unterricht die Bemühung des Lehrers, dem Schüler **in bildender Weise** zur Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten behilflich zu sein.*) Ist die Definition von Unterricht nun

*) Wenn wir in der Unterrichtslehre einen materialen und einen formalen Unterrichtszweck unterscheiden, so ist diese Scheidung allerdings nur

vollständig? Noch nicht. Ein derartiger Unterricht giebt sicher intellektuelle Bildung, aber Bildung ist noch nicht Erziehung. Bildender Unterricht soll und muß zugleich erziehender sein. Wenn ist er das?

Ein alter Spruch lautet: „Nicht für die Schule, sondern für das Leben wird gelernt." Das Christenkind gehört aber zwei Lebensgemeinschaften an, der kirchlichen und bürgerlichen. Für beide soll es gebildet und erzogen werden. Daher hat der Lehrer der christlichen Volksschule eine doppelte Aufgabe zu erfüllen: seine Kinder sollen bei ihrem Austritt aus der Schule nach ihrer christlichen Erkenntnis und Gesinnung gute Konfirmanden sein, aber auch diejenigen allgemeinen Kenntnisse und Fertigkeiten erlangt haben, die ihnen für ihr dermaliges und jetziges und späteres bürgerliches Leben nötig sind. Unterscheiden wir darum die rein didaktische Seite des Jugendunterrichtes von der pädagogisch-didaktischen. In letzter Beziehung soll der Jugendunterricht nicht bloß den Kopf bilden, sondern auch Herz und Gemüt veredeln, kurz sittlich wirken, und das im Sinne des apostolischen Wortes: „Daß ein Mensch Gottes sei vollkommen, und zu allem guten Werke geschickt." (2. Tim. 3, 17.)

Die Sittlichkeit im biblischen Sinne wird besonders durch den Religionsunterricht gepflegt. Aber auch die nicht religiösen Unterrichtsgegenstände können und sollen an ihrem Teile der Sittlichkeit dienen. Dabei ist nicht nötig, daß man überall Religiöses einmische, was nach Befinden sogar zu tadeln wäre. Sofern aber jeder Gegenstand bei rechter Behandlung auf den Willen und das Willensleben, auf energische Bethätigung der geistigen Kräfte wirkt, bildet er erziehend, also pädagogisch. Man unterscheidet daher einen Unterricht, der hauptsächlich Wissensbildung und technische Fertigkeiten bezweckt von einem Unterricht, der prinzipiell überall auch sittliche Bildung im Auge hat. Solchen Unterricht nennt man Erziehungsunterricht. Es verdient vollste Beachtung, wenn die Herbart-Zillersche Schule fordert, daß aller Jugendunterricht Erziehungsunterricht sein solle und müsse. Ziller beschreibt diesen in seiner „Lehre vom erziehenden Unterricht" also: „Der erziehende Unterricht ist nicht auf ein Wissen und Können, sondern auf eine höhere Art von Bildung gerichtet. Er giebt dem Lernenden nicht bloß eine intellektuelle Bildung, sondern ist für ihn zugleich Erziehung, wobei alles Lernen auf den Zweck der Erziehung, der künftigen Person des zu Erziehenden einen absoluten Wert zu verleihen, zurückbezogen wird. Der Lernende

---

theoretisch; in Wirklichkeit besteht eine absolute Scheidung nicht. Denn auch ein rein mechanischer Unterricht, der es nur auf Einlernen und äußerliches Merken materieller Stoffe abgesehen hätte, würde schon an sich die Merkkraft stärken, und, da nun einmal das Kind ein denkendes Wesen ist, auch das Denken anregen, also in etwas selbst formal bilden, nur geschähe das unabsichtlich, von seiten des Lehrers nicht planmäßig angestrebt, und darum gewiß nur unvollkommen.

soll durch den erziehenden Unterricht zur Sittlichkeit erhoben werden und damit das erwerben, was dem menschlichen Dasein und Wirken seine Würde verleiht." Hiernach ist klar, daß der höchste Zweck des Jugendunterrichts in der Aufgabe liegt, die ihm von der Erziehung gestellt wird. Der materiale und formale Unterrichtszweck sind demnach dem pädagogischen untergeordnet und stehen zu diesem im Verhältnis des Mittels zum Zweck.*)

Wollen wir nun unsere obige Definition vervollständigen, so daß auch der pädagogische Zweck mit bezeichnet wird, so bewirken wir das am einfachsten durch die Forderung, daß die Unterweisung der Jugend derartig sein müsse, daß sie in angemessener Weise fürs Leben bilde, nämlich für das kirchliche und bürgerliche. Alle drei Zwecke des Unterrichtes — der materiale, formale und pädagogische — sind in nachstehender Definition ausgedrückt. Sie lautet: Der Schulunterricht hat zur Aufgabe, dem Kinde in bildender Weise zur Aneignung derjenigen Kenntnisse und Fertigkeiten behilflich zu sein, deren es als Christ für sein kirchliches, als Mensch für sein bürgerliches Leben bedarf — kürzer: deren es fürs Leben bedarf.

Wir unterschieden schon §. 1. Erziehung im engern und weitern Sinne und bemerkten dort, daß Erziehung im weitern Sinne den Unterricht einschließe. Demnach wird auch unsere Definition von Erziehung im weitern Sinne den Begriff Unterricht in sich schließen. So ist's in der That. Wir erklärten Schulerziehung im weitern Sinne als die planmäßige Einwirkung des Erziehers auf die geistigen Anlagen und Kräfte seiner Schulkinder, um diese zu lebendigen Gliedern der Kirche zu bilden und ihnen diejenigen allgemeinen Kenntnisse und Fertigkeiten in bildender Weise anzueignen, die das bürgerliche Leben von jedem Gliede unseres Volkes fordert. In dieser Definition von Erziehung liegt unser Unterrichtsbegriff mit seinen drei Zwecken wirklich eingeschlossen.

Denn die Worte dieser Definition:

> um ihnen (den Kindern) allgemeine Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen — gehen auf den materialen Zweck;

die Worte:

> — in bildender Weise — durch planmäßige Einwirkung auf die geistigen Anlagen und Kräfte — gehen auf den formalen Zweck;

---

*) Wie im Jugendunterrichte Unterricht und Erziehung untrennbar verbunden sein sollen und müssen, sagt uns Herbart in der klassisch gewordenen Erklärung: „Ich gestehe, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich rückwärts keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht."

die Worte:

um sie (die Kinder) zu lebendigen Gliedern der Kirche und für das bürgerliche Leben zu bilden — gehen auf den ethisch-pädagogischen Zweck.

Zusatz. Hier noch ein Wort über den Unterschied von lehren und unterrichten. Daß ein Unterschied besteht, folgt schon daraus, daß man den Lehrer im Leben nie einen Unterrichter nennt. Der Titel Lehrer zeigt mithin den Beruf im allgemeinen an, während das Wort unterrichten das Thun des Lehrers, die praktische Ausübung des Lehrens bezeichnet. Man spricht daher wohl vom Lehrerberuf, nicht aber vom Unterrichterberuf. In der Unterrichtsthätigkeit ist der Lehrstoff das Sach-, der Schüler das Personenobjekt. Bei dem Wort „lehren" denkt man vorwiegend an das Sach-, bei dem Wort „unterrichten" vorwiegend an das Personenobjekt. — Über die Etymologie von Lehren und Unterrichten siehe Weigandts deutsches Wörterbuch, über Lehren und Lernen aber den sehr lehrreichen Artikel in Schmids Encykl. des Erz.- und Unterrichtswesens, Bd. 4.

2. Unterrichtsbedürftigkeit und Unterrichtsfähigkeit des Kindes.

§. 96. Kein Geschöpf ist nach seiner Geburt so hilfsbedürftig, als der Mensch. Dieser ist es ebenso nach seiner leiblichen, wie nach seiner geistigen Natur. Was das geistige Leben betrifft, so liegt das in der ersten Kindheitszeit gleichsam noch in tiefem Schlummer — ist nur als Fähigkeit oder Möglichkeit vorhanden. Bewußtsein ist noch nicht da, darum auch noch kein Wissen. Das noch nichts wissende und nichts könnende Kind soll aber ein wissendes und geschicktes Kind werden. Dazu ist schon in der frühesten Kindheit eine angemessene stetige Anregung und Leitung der Eltern und Geschwister, später ein wohlgeordneter Unterricht nötig. Ohne letztern würde es bei dem Kinde zu keinem geordneten Wissen und Können kommen. Wenn hieraus die Notwendigkeit bildenden Unterrichts folgt, so zugleich die Unterrichtsbedürftigkeit des Kindes.

Das Kind ist auch unterrichtsfähig, d. h. es ist möglich, durch belehrende Worte und durch Anleitungen auf seine geistigen Kräfte anregend und bildend so einzuwirken, daß das unwissende Kind ein wissendes, das ungeschickte ein geschicktes werde.

Diese Möglichkeit ist in der Natur des kindlichen Geistes begründet, in dem natürlichen Wissens- und Thätigkeitstriebe. Beide regen sich ursprünglich freilich sehr elementar. Der Wissenstrieb regt sich anfänglich in der Thätigkeit der Sinne. Das Kind kommt bald dahin, alles sehen, hören, befühlen zu wollen. Es möchte die ganze Außenwelt in seine geistige Innenwelt hereinnehmen. Daß die sinnliche Außenwelt in der Form von Vorstellungen nach und nach in ihm wirklich zu einer geistigen Innenwelt wird, bekundet es durch die Sprache und sein unermüdliches Sprechen. In der Sprache empfängt das Kind für seine Vorstellungen Worte. Wie es nun durch seine Sinne den Schatz seiner Vorstellungen rastlos zu erweitern sucht, so durch sein Sprachvermögen

den Schatz seiner Worte. Es bestürmt daher sehr früh Eltern und Geschwister mit zahllosen Fragen, wie die Dinge seiner Umgebung heißen — warum sie so und so gemacht sind — wer dies und das gemacht habe — wozu dies und jenes Ding da sei u. s. w. Das ist Wissenstrieb. — Kinder ahmen ferner alles nach, was sie die Erwachsenen thun sehen, ein Beweis, wie früh im Kinde auch der Bildungstrieb sich regt. Wie stark schon die ersten Regungen der Phantasie zum eigenen Schaffen treiben, das bekundet insbesondere der Spieltrieb, den Fröbel der ersten kindlichen Bildung in so geschickter Weise dienstbar gemacht hat. In dem Wissens- und Nachahmungstriebe verrät sich deutlich die Unterrichtsfähigkeit des Kindes; denn in diesen beiden Trieben beginnen sich die beiden Grundpotenzen des menschlichen Geistes zu regen: die Receptivität und die Spontaneität — die Empfänglichkeit und die Selbstthätigkeit — das elementare Erkennen und das selbstthätige Wollen. Jene Triebe bekunden aber ebenso die Unterrichtsbedürftigkeit des Kindes; denn beide Triebe können nur durch den Einfluß verständiger Erwachsener richtig geleitet werden. Wissens- und Nachahmungstrieb regen sich um so stärker, je mehr das Kind von Natur beanlagt ist und je mehr jenen Trieben durch eine gebildete Umgebung und bildenden Unterricht Anregung und Nahrung gegeben wird.

Wir sagten, daß nur geistige Wesen unterrichtsfähig seien. Sind nicht auch die Tiere gelehrig? Gelehrig wohl, aber nicht lernbegierig. Sie können wohl abgerichtet (dressiert), aber nicht unterrichtet werden. Was das Tier lernt — wie es das lernt, was es lernt — wozu es lernt, was es lernt: das ist alles anders, wie bei dem lernenden Kinde. Das Tier lernt nicht Wissenschaften, sondern nur Kunststücke. Diese lernt es nicht durch das belehrende Wort, nicht aus Neigung, sondern gezwungen durch Hunger, Schläge und eine harte, oft lange fortgesetzte Übung. Endlich lernt es seine Kunststücke auch nicht, weil dadurch der eigentliche Zweck seines individuellen Daseins erreicht wird. Der Mensch, der es dressiert oder dressieren läßt, will sich an seinen Kunststücken vergnügen oder damit gewinnen. Wie ganz anders ist das bei dem Kinde. Der Lehrer kann, was er in seinem Geiste hat, durch das mild belehrende Wort in den Geist des Kindes legen, wo es geistiges Leben weckt und zur freien Selbstthätigkeit anregt.

Leider giebt es auch Jugendlehrer, die sich auf Dressur legen. In diese Klasse gehören alle, die eiteln Ruhmes oder irdischen Gewinnes halber Kindern Kenntnisse einpfropfen, die weit über deren Alter und Fassungskraft liegen. Es nimmt sich in Wahrheit jammervoll aus, wenn Schulkinder altklug über Dinge schwatzen, die sie nicht begriffen haben und noch nicht verstehen können. Solche Zustutzer nenne man nicht Lehrer, sondern Dresseure. „Was man dem Menschen zwingend anerzieht, ist nichtig; was man wohlwollend aus ihm herauserzieht, ist tüchtig.“

3. Der Unterricht als Kunst.

§. 97. Nicht jeder Unterricht verdient kunstgemäßer Unterricht genannt zu werden. Zur Kunst wird die Unterweisung der Jugend erst da, wo man sich der Aufgabe und der Ziele derselben klar bewußt ist, wo man die rechten Mittel zur glücklichen Lösung jener Aufgabe wählt und diese Mittel auch zweckmäßig anzuwenden sich bestrebt.

Wer eine Kunst erlernen will, muß dazu Anlagen, Gaben, Talent haben. Talent zum Lehren nennt man Lehrgabe. Die angeborne Lehrbefähigung nennt die Schrift, weil sie ein vom Schöpfer verliehenes Geschenk ist, eine Gnadengabe — ein Charisma (1. Kor. 12, 4. 28). Man kann eine allgemeine und besondere Lehrgabe unterscheiden. Eine gewisse allgemeine oder natürliche Gabe, andere zu belehren, besitzen eigentlich alle Menschen. Was die Kinder in den ersten Jahren ihres Lebens lernen, lernen sie von ihren Eltern, Geschwistern und andern Erwachsenen ihrer Umgebung. Das Elternhaus bildet das Kind bis zum 6. Lebensjahre sogar so weit, daß es fähig wird, an dem planmäßigen und künstlichen Unterricht der Schule mit Nutzen Anteil zu nehmen. Der Kunstunterricht der Schule fordert aber eine besondere Begabung. Wie diese höhere Lehrgabe — das sogenannte donum docendi — nicht jedermann verliehen ist, das will St. Paulus mit der Frage andeuten: „Sind sie alle Lehrer?" (1. Kor. 12, 29), und Jakobus mit dem warnenden Zuruf an unberufene Lehrer: „Unterwinde sich nicht jedermann, Lehrer zu sein!" (Jak. 3, 1.)

Das Vorhandensein einer gleichsam angebornen Lehrgabe verrät sich bei Knaben und Mädchen durch einen frühzeitigen Trieb, andere Kinder zu belehren, dem Lehrer bei seinem Lehrgeschäft freudig und willig Hilfe zu leisten, sowie in einem natürlichen Geschick bei diesen Helferdiensten. Diese Lehrbefähigung regt sich bei den Knaben, die von Gott zum Lehrerberuf bestimmt sind, oft sehr früh. Man kann im allgemeinen annehmen, daß da, wo diese Lust sich regt, auch die Lehrgabe potenziell vorhanden sei.

„Der Trieb, den Gott in jedem schuf,
Ist sein natürlicher Beruf." (Lichtwer.)

Die angeborne Lehrbefähigung muß aber ausgebildet werden. Das geschieht in Lehrerbildungsanstalten, und da teils durch vorbildlichen Unterricht, den die Zöglinge in ihrem eigenen Seminarunterricht empfangen, teils in der Seminarschule, und da wieder teils durch Anhören mustergültigen Schulunterrichts, teils durch eigene Lehrversuche, die dieselben nach Anweisung und unter spezieller Leitung methodisch gewandter Lehrer ausführen müssen.*) Die durch diese Lehr-

---

*) Lehrjünger müssen Lehrmeister haben. Daß die Lehrer an der

anweisungen und Lehrübungen gewonnene Geschicklichkeit im Lehren heißt Lehrgeschicklichkeit, Lehrfertigkeit, Unterrichtsgeschicklichkeit, Unterrichtsfertigkeit.

Theoretische Pädagogen wollen neuerdings eine alte Behauptung wieder zur Geltung bringen, nämlich die, daß auch ohne alle besondere Anleitung ein jeder alles gut werde lehren können, was er gut gelernt habe, nach dem alten Spruch: Quae bene didiceris, bene docebis. Darum würden, so meinen sie, die Seminare wohl thun, wenn sie die viel Zeit in Anspruch nehmenden Lehranweisungen ganz aufgäben und dafür ein um so gründlicheres Wissen anstrebten. Nun ist daran so viel wahr, daß man nur gut lehren kann, was man selbst gut weiß. Auf der anderen Seite lehrt aber die Erfahrung, daß Seminarschüler ohne gute und sorgfältig gepflegte Lehrübungen nimmer, oder doch nur in den seltensten Fällen gute Lehrer werden. Seminare sind Berufsschulen. Der Beruf des Lehrers ist aber das Lehren. Darum sind die Unterweisungen in den Seminarwissenschaften nur ein Mittel zum Zweck. Gründliches Wissen ist freilich notwendig; aber es ist es um des bezeichneten Zweckes willen.

4. Notwendigkeit der Unterrichtslehre und Einteilung derselben.

§. 98. Der Unterricht ist also eine Kunst, die, wie jede andere Kunst, nach bestimmten Weisen und Regeln ausgeübt wird. Die Theorie von den verschiedenen Weisen und Regeln, nach denen ein guter Unterricht zu erteilen, giebt die Wissenschaft, die wir mit dem Namen Unterrichtslehre bezeichnen. Es wäre wohl möglich, daß jemand durch bloßes Anhören guten Unterrichts und durch viele nachahmende Selbstversuche sich eine gewisse Lehrfertigkeit aneignete. Für unsere Zeit reicht aber eine bloße Routine im Unterrichten nicht aus; ein Lehrer soll sich auch theoretisch Rechenschaft geben können, warum er in jedem einzelnen Falle so und nicht anders zu verfahren hat. Zu dieser Einsicht soll ihm die Unterrichtslehre verhelfen. Sie ist für den jetzigen Volksschullehrer eine notwendige Berufswissenschaft. Also muß beides sein: Theorie **und** Praxis — beide in gegenseitiger Durchdringung zu gegenseitiger Förderung. Darum gedenken wir in unserer Schulkunde eine praktische Unterrichtslehre zu geben, d. i. eine solche, welche die Lehren nicht bloß in abstrakten Sätzen aufstellt, sondern auf Beispiele gründet und solche Anweisungen giebt, die auch im Schulleben verwertet werden können. Wir werden mit unsern Lesern, wo es immer thunlich, im Geist in die Schule gehen, das Schulleben anschaulich vorführen und gemeinsam prüfen, was wirklich praktisch ist.

Seminarschule wahre Musterlehrer sind, ist für die praktische Ausbildung der Seminaristen von höchster Wichtigkeit. „Ein großes Muster weckt Nacheiferung und giebt dem Urteil höhere Gesetze." (Schiller im Wallenstein.)

Die Unterrichtslehre wird eingeteilt in allgemeine und besondere. Die allgemeine Unterrichtslehre heißt Didaktik*), die besondere Methodik, gewöhnlich spezielle Methodik.

Erster Unterteil.

Allgemeine Unterrichtslehre — Didaktik.

Einleitung.

§. 99. Wir haben §. 95 dargethan, wie der Jugendunterricht drei Hauptzwecke im Auge haben muß; wir nannten sie: den materialen, den formalen, den pädagogischen. Diese drei Zwecke kann man in die drei Fragen fassen: Was soll gelehrt werden? Wie soll gelehrt werden? Wozu soll gelehrt werden? Die Frage: Was soll gelehrt werden? geht auf den Stoff. Die Frage: Wie soll gelehrt werden? geht auf die Form, also auf die Art und Weise der unterrichtlichen Behandlung der verschiedenen Lehrstoffe. Die Frage: Wozu soll gelehrt werden? geht auf den Endzweck des Schulunterrichts, der zugleich über die Schulzeit hinausreicht. Wenn man aber fragt: Was soll gelehrt werden? wie soll gelehrt werden? so deutet das doppelte Soll an sich schon mit auf den pädagogischen Zweck; denn der Sinn dieses „Soll" ist: was und wie muß gelehrt werden, damit an der Jugend der Erziehungszweck erreicht werde. Es leuchtet ein, daß so die Frage: Wozu soll gelehrt werden? in den Fragen: was und wie gelehrt werden soll, mit inbegriffen ist; denn der praktisch-pädagogische Zweck bestimmt ja für jede Alters- und Bildungsstufe Art und Maß der Stoffe, wie die rechte methodische Behandlungsweise des zu Lehrenden.

So angesehen, lassen sich obige drei Fragen auf zwei reduzieren. Für unsere theoretischen Ausführungen erscheint diese Zurückführung bequem, darum wählen wir sie hier.

Die allgemeine Unterrichtslehre hat auf genannte zwei Fragen nur Allgemeines zu antworten, während dieselben Fragen in der speziellen Methodik bei jedem einzelnen Unterrichtsgegenstande wiederkehren und da auf spezielle und speziellste Weise beantwortet werden müssen.

1. Was soll in der Volksschule gelehrt werden?

§. 100. Was die Volksschule zu lehren hat, nennt man im allgemeinen ihre Lehr- oder Unterrichtsstoffe. Diese sind sehr mannig-

---

*) Im Griechischen heißt lehren didaskein; der Lehrer didaskalos oder didaktikos, Didaktiker; didaktisch bedeutet lehrend oder lehrkünstlich (ein didaktisches Gedicht ist ein Lehrgedicht; ein didaktischer Grundsatz ist ein Lehrgrundsatz); didaskalia (Didaskalie) heißt Lehre, Unterricht, Unterweisung; didaskaleion heißt Schule; autodidaktikos (Autodidakt) ist ein sich selbst Unterrichtender; autodidaktisch etwas lernen heißt: ohne Lehrer, ganz durch sich selbst etwas lernen oder erlernen.

faltig; daher sie in verschiedene Gebiete des Wissens und Könnens zerfallen. Jedes besondere Gebiet gleichartiger, innerlich verwandter Wissensstoffe oder Fertigkeiten bildet für sich ein besonderes Lehrgebiet. Solche Lehrgebiete heißen, sofern sie als Lehrstoffe für den Unterricht gedacht werden, Lehr- oder Unterrichtsgegenstände, auch Lehr- oder Unterrichtsfächer.

Wir haben es schon §. 10 zu berühren gehabt, daß das unermeßliche Gebiet menschlichen Wissens drei Mittelpunkte (centra) hat, um die es sich bewegt: Gott — Welt — Mensch. Es giebt ein Wissen von Gott, genannt Gotteslehre oder Theologie im weitesten Sinne des Worts; ein Wissen von der Welt, genannt Weltkunde oder Kosmologie im weitesten Sinne; ein Wissen vom Menschen, genannt Menschenkunde oder Anthropologie im weitesten Sinne. Diese Einteilung der Wissensgegenstände ist die allgemeinste.

Jedes dieser Gebiete zerfällt in eine Anzahl von Zweiggebieten. Die Weltkunde z. B. in Himmelskunde oder Astronomie, in Erdkunde oder Geographie, in Naturkunde (Naturgeschichte — Naturlehre), die Naturgeschichte wieder in Tierkunde oder Zoologie, in Pflanzenkunde oder Botanik, in Mineralkunde oder Mineralogie. Die Anthropologie befaßt zunächst die Menschenkunde im engern Sinne in sich, also Somatologie und Psychologie. Zur Anthropologie im weitern Sinne gehören aber auch alle Zweige menschlichen Wissens, die ihr Dasein dem menschlichen Denken und Forschen, dem menschlichen Thun und der menschlichen Kunst verdanken, also obenan Sprache und Litteratur, ferner Welt-, Kulturgeschichte, Staatskunde, Kunstlehren aller Art u. s. w. Die Theologie umfaßt die unmittelbare und mittelbare Offenbarung Gottes (die Offenbarungsgeschichte und Offenbarungslehre); ferner die theologische Auslegekunst (Exegese); auch die Lehre von der Predigtkunst (Hermeneutik). Selbst die philosophischen Lehren der natürlichen Religion gehören hierher.*)

Wie verhält sich nun die Frage: Was soll in der Volksschule gelehrt werden? zu den genannten drei allgemeinsten Wissenskreisen? Das Kind hat die Welt vor sich und lebt in der Welt als in seiner Heimat. Darum muß es mit der Welt bekannt gemacht werden. Das Kind ist ein Mensch mit menschlichen Anlagen und Kräften. Nun werden wir zwar in der Volksschule keine wissenschaftliche Menschenkunde lehren. Wenn wir aber in der Naturgeschichte das Kind belehren über den kunstvollen Bau des menschlichen Körpers, im Religionsunterrichte über

*) Auch Amos Comenius nimmt obige drei Centra alles menschlichen Wissens an, er nennt sie aber: Gott, Welt, Vernunft. — Die Trilogie: Welt — Mensch — Gott gilt auch auf philosophischem Gebiete als ein fundamentum dividendi, indem da Natur — Seele — Gott drei Centra sind für die großen spekulativen Gebiete menschlichen Forschens, die man Naturphilosophie, Psychologie und Religionsphilosophie nennt.

die hohe Bestimmung des nach dem Bilde Gottes geschaffenen Menschen, über die hohen geistigen Fähigkeiten, die ihm der Schöpfer verliehen; wenn wir weiter dem Kinde erzählen von den geschichtlichen Thaten der Menschen, von ihren Leistungen in allerlei Wissenschaften und Künsten u. s. w., so lernt es in dem allen den *Menschen* und damit *sich selbst* kennen. Das Kind soll auch Gott erkennen lernen. Schon die Betrachtung der Welt weist es auf den Schöpfer hin; aber weit mehr lernt es Gott erkennen aus seiner Offenbarung. Aus der heiligen Schrift lernt es den Ursprung aller Dinge, sein eigen Wesen, seine Bestimmung, sowie Mittel und Wege kennen, diese erhabene Bestimmung zu erreichen. Daher muß im Lehrplan der Volksschule die *Religion der erste und wichtigste Gegenstand* sein. Aber auch *Welt- und Menschenkunde* müssen auf dem Schulplan ihre Stelle haben. *Auf dieser dreifachen Basis muß der gesamte Elementar-Schulunterricht auf allen seinen Stufen ruhen.*

Dieser Grundanschauung werden auch die verschiedenen neuesten Schulgesetzgebungen gerecht. Sie schreiben folgende Gegenstände vor: „*Religions- und Sittenlehre, deutsche Sprache mit Lesen und Schreiben, Rechnen, Formenlehre, Geschichte, Erdkunde, Naturgeschichte und Naturlehre, Gesang, Zeichnen, Turnen.*"

Seither waren *Formenlehre, Zeichnen* und *Turnen* nur fakultativ; die neueste Schulgesetzgebung Preußens, Sachsens und anderer Staaten machte sie *obligatorisch*.*)

Die eben genannten Schulgegenstände werden eingeteilt in *religiöse* und *nicht-religiöse* oder *weltliche*. Die *nicht-religiösen* Gegenstände werden eingeteilt in *reale* oder *materiale*, in *formale* und in *technische*. *Reale* oder *materiale* Gegenstände sind: *Geographie, Geschichte, Naturgeschichte, Astronomie* 2c. Bei diesen Gegenständen sind die Lehrstoffe entweder von der Natur selbst, oder durch Thatsachen der Geschichte *gegeben*; sie brauchen also nicht erst *gesucht* oder *gefunden*, sondern nur gut *ausgewählt* und angemessen *geordnet* werden. — *Formale Gegenstände* sind: *Rechnen, Geometrie, deutsche Grammatik, Naturlehre, Logik* u. a. Die Lehren, Regeln und Gesetze der formalen Gegenstände wurden und werden durch Nachdenken und Experimente gesucht, festgestellt und geordnet. Wie die formalen Gegenstände selbst Produkte des denkenden Geistes sind, so wendet sich auch der Unterricht in diesen Gegenständen zuerst und vornehmlich an den denkenden Geist; denn ihre Stoffe sind dem Schüler erst etwas, wenn er sie *eingesehen* oder *verstanden* hat. Die realen Gegenstände dagegen wenden sich *zunächst* an das Gedächtnis des Schülers. Bei den realen Gegenständen giebt es viel zu *merken*, bei den formalen viel zu *denken*. Doch muß auch hier bemerkt werden, daß die realen Gegenstände ebenfalls

*) Obligatorische Gegenstände *müssen*, fakultative *können* gelehrt werden, letztere jedoch nur unter gewissen Voraussetzungen. Französisch ist nur für höhere Volksschulen obligatorisch.

zu denken, die formalen ebenfalls zu merken geben, wie wir später näher sehen werden. — Zu den technischen Gegenständen gehören: Schreiben, Zeichnen, Lesen, auch Rechnen, soweit es dabei auf Rechenfertigkeit abgesehen ist. Die unterrichtliche Behandlung dieser Gegenstände ist in höheren Anstalten freilich eine ganz andere als in der Elementar-Volksschule. Dort betreibt man Schreiben, Zeichnen, Lesen u. s. w. wirklich als Kunst, hier dagegen nur auf elementare Weise. Kinder können noch keine Künstler sein und sollen es nicht sein.

Auch die Zweige des Religionsunterrichts lassen sich in reale und formale teilen. Zu den realen Zweigen gehören: biblische Geschichte, Bibellesen, Perikopenerklärung, Kirchenlied; zu den formalen: der Katechismusunterricht als systematische Christentumslehre, in höhern Lehranstalten als Dogmatik und Ethik behandelt.

2. Wie soll in der Volksschule gelehrt werden?

§. 101. Die Frage, wie in der Volksschule gelehrt werden soll, geht, wie schon bemerkt, auf die Art und Weise, wie der Unterricht zu erteilen, also auf die Lehrweisen oder Lehrformen. Die Erfolge des Elementarunterrichts hängen einerseits von der rechten Auswahl der Stoffe, andererseits ebensosehr, ja vielleicht noch mehr von der angemessenen unterrichtlichen Behandlung, von Anwendung der rechten Lehrform ab. Die Form ist ja nirgends etwas bloß Äußerliches, Zufälliges, Gleichgültiges. Jedes Ding hat seine Form und ist eben gerade nur in seiner Form das, was es ist. Daher nennt Hegel die Form geradezu das Wesen der Dinge. Diesterweg hat darum ganz recht, wenn er sagt: „Die Lehrmethode ist ebenso wichtig, wie der Lehrstoff, das Wie ebenso nötig, wie das Was. Die Kraft des Lehrers ruht in seiner Methode."

Oben wurde bemerkt, daß Lehrkunst von allen Künsten eine der schwersten sei. Der Tonkünstler, Maler, Bildhauer ꝛc. arbeiten, wie der Lehrkünstler, nach Kunstideen, jene aber mit Stoffen, die an sich tot sind, dieser mit lebendigen Kräften. Da haben selbst geniale Geister lange suchen und forschen müssen, um zu finden, wie man die verschiedensten Unterrichtsstoffe behandeln müsse, daß sie das Kind auf jeder Stufe seiner Bildung wirklich erfasse, fruchtbar erfasse. Die Lehrkunst ist so schwer, daß hier auch die Altmeister nie auslernen.

In der allgemeinen Unterrichtslehre haben wir von den verschiedenen Lehrformen und Lehrregeln nur im allgemeinen zu handeln. Auch hier gehören die spezielleren Belehrungen in die spezielle Methodik.

A. Die wichtigsten elementaren Lehrformen.

a. Begriff und Arten der Lehrformen im allgemeinen.

§. 102. Der unterrichtende Lehrer hat es zunächst und hauptsächlich mit den intellektuellen Kräften des Kindes zu thun. Wollen wir

das, was der Schüler durch den Unterricht in seinen Geist aufnehmen soll, in ein einziges Wort fassen, so sind es **Vorstellungen** — entweder sinnliche (konkrete) von den Dingen der sichtbaren Welt, oder begriffliche (abstrakte), oder ideale. Aus diesen Vorstellungen soll der Geist des Kindes neue Vorstellungen, neue Begriffe, Urteile und Schlüsse bilden lernen. Vorstellungen werden im Unterricht in der Seele des Kindes vornehmlich durchs Wort erzeugt, aber auch durchs Bild. Der unterrichtende Lehrer sucht also Vorstellungen durch das Medium des Worts oder Bildes in der Seele des Kindes zu erzeugen. Aber wie verschieden sind die Vorstellungen und wie schwer ist es oft, daß das Kind fähig gemacht werde, die Vorstellungen, die der Lehrer mit seinen Worten verbindet, eben so klar und deutlich denken zu lernen!

Die Art und Weise, wie der Lehrer durch seinen Unterricht in der Seele des Kindes Vorstellungen und Gedanken anregt, zur Klarheit und Deutlichkeit erhebt, wie er überhaupt geistige Stoffe dem Geiste des Kindes übermittelt und zum lebendigen Eigentum macht, nennt man im allgemeinen Lehrform, Lehrweise, Unterrichtsform, auch — jedoch nur in einem engern Sinne des Worts — Lehrmethode (so in dem im vorigen §. angeführten Worte Diesterwegs).

Es giebt sehr verschiedene Lehrformen. Wenn der Lehrer einen Satz, einen Spruch, ein Lied, eine Erzählung so lange stückweise vorspricht und von den Kindern nachsprechen läßt, bis diese das Vorgesprochene gemerkt haben, so läßt er auswendig lernen. Man nennt dies Lernen ein gedächtnismäßiges, diese Lehrform aber die memoriale oder memorative. — Der Lehrer kann dem Kinde in zusammenhängender Rede vortragen, was es lernen soll. Diese Lehrweise heißt die vortragende, akroamatische. — Der Lehrer kann sich in ein Gespräch mit den Kindern einlassen, also daß er fragt, die Kinder ihm antworten. Diese Lehrweise heißt die fragende oder erotematische. Hier unterscheidet man weiter die zergliedernde oder analytische, und die entwickelnde oder synthetische Lehrweise. Eine geschickte Verbindung beider Lehrweisen giebt das sogenannte genetische Lehrverfahren. — Wenn der Lehrer durch Vorzeigen von Bildern oder durch Vorthun lehrt, so nennt man diese Weise des Lehrens die vorzeigende oder vorthuende Lehrart. Endlich kann der Lehrer auch das Wissen und Können seiner Kinder durch Aufgaben zur Selbstbeschäftigung fördern. — Von allen diesen Lehrweisen lassen wir nun eine genauere Beschreibung folgen.

b. Beschreibung der wichtigsten elementaren Lehrformen.

α. Die gedächtnismäßige oder memoriale Lehrweise.

§. 103. Von allen elementaren Lehrformen ist für den Lehrer die relativ leichteste und bequemste die des Auswendiglernenlassens.

Hier wählt der Lehrer Lernstoffe zum gedächtnismäßigen Einprägen, sei es, daß er selbst sie vorspricht und so lange nachsprechen läßt, bis sie gemerkt sind, oder daß er den Stoff gedruckt giebt und das Einprägen den Kindern ganz überläßt. In letzterm Falle hat er das daheim Gelernte in der Schule zu überhören. Weil bei diesem Lehrverfahren kein Erklären stattfindet, also von Seite des Lehrers auch kein Verständnis angestrebt wird, so nennt man diese Methode schlechthin die mechanische Lehrweise. Man hat behauptet*), daß das memorative Lehrverfahren ein Lehrverfahren überhaupt nicht genannt werden könne. Das Memorieren sei reine Sache des Schülers, nicht des Lehrers; und wenn der Lehrer das Pensum aufgegeben, so habe er dabei selber nichts gelehrt, und wenn er es überhört, wieder nicht. Man werde also wohl nicht mit Recht von einer memorativen Lehrweise sprechen können. Wir halten aber diese Berechtigung drum aufrecht. Der Lehrer bestimmt ja die Aufgaben, wobei er zu erwägen, ob der Stoff der Bildungsstufe, also der Kraft des Kindes angemessen; auch hat er den Umfang nach der Lernzeit des Schülers zu bemessen. Beim Überhören hat er das Wie der Aneignung zu kontrollieren, Fehler des Rezitierens zu berichtigen u. s. w. Der Lehrer hat dabei als Lehrer immerhin auch mancherlei zu thun. Für die Berechtigung, von einer memorativen Lehrweise zu reden, spricht auch die Geschichte der Methoden.

In den Schulen des 16., 17. und 18. Jahrh. wurde in den allermeisten Schulen nur gedächtnismäßig — ohne nachfolgende Erklärung — gelernt, und zwar: der Katechismus Luthers samt Auslegung und Beweisstellen, die biblischen Geschichten, die evangelischen und epistolischen Perikopen, Psalmen, insbesondere die 7 Bußpsalmen, Fragstücke mit deren Beantwortungen, in die man die christliche Heilsordnung gefaßt hatte, Kirchenlieder, das Verzeichnis der biblischen Bücher, weiter auch in ebenfalls rein mechanischer Weise das kleine und große Einmaleins, die Regeln der verschiedenen Rechnungsarten u. s. w. Die tägliche Schulpraxis bestand demzufolge lediglich in stundenlangem Überhören und Hersagenlassen des mechanisch Gelernten. Darüber mußte bei den Kindern Langeweile entstehen und alles Interesse ertötet werden. Langweiliger Unterricht ist eine Versündigung an der Kindesnatur. Lesen, Rechnen, Schreiben, Singen wurden ebenso mechanisch betrieben.

Die alte und die neue Schule lassen sich, was die methodische Behandlung der Lehrstoffe betrifft, mit zwei Worten so charakterisieren: jene lehrte mechanisch, diese dynamisch. Den Unterschied beider Weisen beschreibt Heinrich Stephani wie folgt: „Das Prinzip der mechanischen Methode, die sich hauptsächlich an das Gedächtnis hält, lautet: Bereichere deinen Lehrling mit vielen Kenntnissen. Das Prinzip der bildenden Methode dagegen spricht sich so aus: Behandle jeden Gegenstand als Stoff, an welchem sich die Kräfte deiner Schüler selbstthätig üben müssen,

*) Siehe L. Kraußold, Katechetik für Schule und Kirche. S 359.

um zu ihrer großen Bestimmung zu reifen." — Doch ist mechanisches Lernen keineswegs unbedingt zu verwerfen; auch dieses hat jetzt noch sein gutes Recht. Ein besprochenes Gedicht läßt man einprägen, wobei das Kind oft wenig mehr an den Sinn der Worte denkt; sein Bemühen ist ganz darauf gerichtet, durch öfteres Wiederholen die Verse zu behalten — zu merken. So ähnlich in andern Fällen.

Wir sagten oben, die memoriale Lehrweise sei für den Lehrer die relativ leichteste und bequemste. Ist es wohl richtig, wenn wir hier hinzufügen, daß sie, wie sie die alte Schule übte, für die Kinder die schwerste und beschwerlichste gewesen sei?

Zusätzliches: Die memoriale Lehr- und Lernweise betreffend.

Es fehlte in der Zeit vom 16.—18. Jahrh. nicht an einsichtigen Schulmännern, die das damals herrschende mechanische Auswendiglernen und gedankenlose Hersagen entschieden verwarfen, z. B. Ratichius; andere wollten nur Verstandenes auswendig lernen lassen, wie Amos Comenius.

Ratichius († 1635) sagt: „Nichts soll auswendig gelernt werden; denn es ist ein Zwang der Natur, man thut dem Verstande Gewalt an; darum giebt's die Erfahrung, daß, wer sich viel an Auswendiglernen bindet, dem geht viel ab an Verstand und Scharfsinnigkeit; denn weil der Verstand muß an die Worte gebunden sein, hat er nicht Raum, einem Dinge recht nachzusinnen." Ist diesem Urteil völlig beizustimmen?

Amos Comenius († 1671) fordert in seiner Unterrichtslehre: „Der Schüler lerne nichts auswendig, was er nicht begriffen hat."

Die neuere Pädagogik hat den Wert und die Notwendigkeit gedächtnismäßigen Lernens wieder erkannt und daher die memoriale Lehrweise wieder in ihr Recht eingesetzt. Man hat aber den alten geisttötenden Mechanismus aufgegeben und die zu lernenden Stoffe auf das rechte Maß zurückgeführt. Man verbindet mit dem Gedächtnis den Verstand, so daß das Kind auch beim Auswendiglernen denken muß. Merken und Denken sind ohnehin schwer zu scheiden. Merkstoffe, die der kindlichen Bildungsstufe angemessen sind, beschäftigen sein Denken unmittelbar und unwillkürlich.

Jacotot sagt: „Beim Unterricht ist die Wiederholung die Hauptsache; sie ist alles. Man weiß nur, was man gelernt hat; man behält nur, was man wiederholt; man kann nur über das nachdenken, was man mit dem Gedächtnis behalten hat."

Ähnlich Palmer: „Wenn man einen philosophischen oder mathematischen Satz erst Wort für Wort ins Gedächtnis aufgenommen hat, so hat man um so mehr Freiheit und Veranlassung ihn zu beweisen und zu begreifen und der mehr äußerlichen Assimilation die innere hinzuzufügen." Das Wort „Assimilation" erinnert uns daran, wie man das Gedächtnis auch sonst oft bildlich den Magen der Seele genannt hat. Nimmt der Magen nichts auf, so hat der übrige Organismus nichts, wovon er genährt wird. Was folgt aus dieser Analogie in Bezug auf memoratives Lernen?

Auch Philosophen sind für die Gedächtnisübungen eingetreten und haben das Memorieren als eine notwendige Übung einer gründlichen und gesunden Geistesbildung bezeichnet. Hegel sagt: „Eine Erkenntnis, sie sei welche sie wolle, auch die höchste, muß man, um sie zu besitzen, im Gedächtnis haben; man mag nun damit anfangen oder damit endigen Wird damit angefangen, so hat man um so mehr Freiheit und Veranlassung, sie selbst zu denken." Professor Erdmann sagt: „Weil die Bestimmung des Kindes ist, nicht sowohl (produktiv) zu denken, als vielmehr Gedachtes sich anzueignen, so ist sein Gedächtnis stärker" (als die andern intellektuellen Kräfte). Es liegt darin gewiß ein wichtiger Wink der Natur, daß Kinder im allgemeinen fabelhaft leicht und viel auswendig

lernen. Ein glückliches Gedächtnis, angefüllt mit Schätzen des Wissens, leistet der höhern geistigen Bildung, wenn es der Lehrer zu verwerten versteht, die wichtigsten Dienste. Eben darum erkennt es die neuere Pädagogik wieder als eine Pflicht, das Gedächtnis in angemessener Weise in Anspruch zu nehmen, jedoch so, daß man mit dem Auswendiglernen das Inwendiglernen eng verbindet, nach dem bekannten Verse Rückerts:

„Auswendiglernen sei, mein Sohn, dir eine Pflicht;
Versäume nur dabei Inwendiglernen nicht!
Auswendig ist gelernt, was dir vom Munde fließt;
Inwendig, was dem **Sinn** lebendig sich erschließt."

β. Die vortragende oder akroamatische Lehrform.

§. 104. Das Wesen der vortragenden Lehrweise zeigt der Name deutlich an. Der Lehrer giebt, was er lehren will, in zusammenhängender Rede. Er trägt vor, der Schüler hört zu und faßt auf. Weil der Vortrag zunächst auf das Zuhören der Anwesenden Anspruch macht, so nennt man diese Lehrweise die akroamatische (von ἀκροᾶσθαι, hören), das didaktische Verfahren selbst aber akroamatische Lehrform.

Eigentliche Kunstvorträge, wie sie in höheren Anstalten vorkommen, hat die Volksschule natürlich nicht; die akroamatische Lehrweise tritt hier in den schlichten Formen kindlicher Erzählung und einfacher Beschreibung auf.

Für die Erzählung hat auch schon das kleinste Kind ein sehr aufmerksames Ohr. Man könnte diese Form die Urform aller Lehrformen nennen. Mütter üben sie bei ihren Kleinen, wenn diese kaum zu lallen beginnen. In der Schule kommt sie vielfach in Anwendung: bei der biblischen Geschichte, in der Weltgeschichte, auch in Geographie und im Katechismusunterricht, wenn da der Lehrer Erzählungen einwebt, ferner in den Sprachstunden, wenn da der Lehrer an Erzählungen anknüpft. Gut erzählen können ist eine sehr wertvolle Gabe des Lehrers. Der Ton muß kindlich, die ganze Sprache populär und einfach, dabei anschaulich und spannend sein. Eine gewisse Umständlichkeit ist hier völlig am Platze; denn Nebenzüge und Umstände, die Erwachsene sich sofort hinzu denken, will das Kind aus dem Munde des Erzählers hören, um sich das geschichtliche Bild in allen, auch den kleinsten Zügen ausmalen zu können. Treffend bemerkt Palmer: „Die Kunst zu erzählen erfordert gleichmäßig ein angebornes Talent, wie fleißige Übung. Keiner lernt recht erzählen, er habe denn recht erzählen gehört; selbst, wenn die dazu erforderliche Gabe in nicht unbedeutendem Maße vorhanden ist, wird sie doch erst durch jenes Hören geweckt." Die Bibel erzählt in wundervoller Einfalt so populär, anschaulich und ansprechend, daß das Volk diese heiligen Geschichten immer wieder gern hört. Von ihr kann der Volksschullehrer volkstümlich und kindlich erzählen lernen. (Man denke nur an die Geschichte Josephs — an den Kampf Goliaths mit David — an die Auferweckung der Tochter des Jairus.)

Die beschreibende Lehrform kommt vor in der Naturgeschichte, in der geometrischen Formen- und Körperlehre, wie man sie zum Teil in den Anschauungsunterricht hereingezogen hat. Erzählen und beschreiben verhalten sich wie Zeit und Raum; denn die Erzählung hat es mit zeitlichen Thatsachen, die Beschreibung mit räumlichen Formen und Gestalten zu thun.

Mit der beschreibenden Lehrform ist die Schilderung verwandt. Dies ist eine belebtere, bilderreichere Beschreibung von geschichtlichen Scenen, von Naturerscheinungen ꝛc. Erzählt der Lehrer die Geschichte von der Zerstörung Jerusalems, so wird er das grauenvolle Elend der Stadt während der Belagerung und bei Einnahme derselben mit lebhaften Farben malen. Die Schönheiten des Frühlings, des Herbstes, eines Sommerabends, des Lebens in Alpenländern ꝛc. lassen sich schildern. Während die beschreibende Lehrweise sich vorherrschend an den Verstand, so wendet sich die schildernde mehr an die Phantasie.

Bei der vortragenden Lehrweise ist der Lehrer allein redend; das Kind hört nur zu und soll aufmerken. Wenn es aber selbst Erwachsenen schwer fällt, einem längeren Vortrage mit gespannter Aufmerksamkeit dauernd zu folgen, so ist es begreiflich, wenn die Kinder dabei viel früher ermüden. Das Kind liebt Abwechselung. Darum liegt es im Wesen des Elementarunterrichts, daß man hier selbst mit dem Erzählen und Beschreiben die Frage verbindet.

γ. Die fragende oder erotematische Lehrweise.

§. 105. Der Elementarunterricht ist wesentlich und vorherrschend Fragunterricht. Ließe sich darthun, wie der Fragunterricht in der Volksschule nach und nach zur herrschenden Lehrform geworden, so wäre dieser Nachweis ein wichtiges Stück der Geschichte des Volksschulunterrichts nach der formellen Seite. Die hohe Bedeutung der Frage für den Elementarunterricht bezeichnet der alte Trotzendorf mit dem bekannten Ausspruch: „Wer die Fragmethode des Katechisierens und Examinierens aus der Schule verbannt, der nimmt die Sonne aus der Welt.“ Gut erzählen ist gut; gut fragen besser. Gut erzählen ist schwer; gut fragen viel schwerer. Ein namhafter württembergischer Prediger, der zugleich guter Katechet war, erklärte: „Lieber zehn Predigten als eine Katechese; denn diese macht mir mehr Mühe.“ Auch geübte Katecheten verfallen leicht noch in den Fehler, da vorzutragen, wo sie fragen sollten; Beweises genug, wie die erotematische Lehrweise im allgemeinen viel schwerer ist, als die akroamatische. Der vortragende Lehrer merkt es nicht oder doch nicht so unmittelbar, ob ihn die Kinder verstehen; der Fragende wird es sofort inne. Denn wenn die Mehrzahl der Kinder auf seine Fragen schweigt, so hat er entweder wirklich zu schwer gefragt, oder die Kinder sind nicht an Denken gewöhnt. Mit der geschickt geübten erotematischen Lehrweise setzt sich der Lehrer

in unmittelbarsten Rapport mit dem Denken der Kinder und erhält es im Fluß. Eben darum ist diese Lehrweise, gut traktiert, so sehr geistbildend. Geschicktes Fragen macht die Schule zur Denkschule. Und da man mittels der Frage ein Wechselgespräch führt, bei dem das Kind fortgesetzt mit denkt und mit redet, so verleiht sie dem Unterricht Munterkeit und Leben.*) Kurz, die Frage ist in der Hand eines geschickten Lehrers der Zauberstab, mit dem er die Geister wach ruft. Die Frage war auch die Seele der Lehrweise des Sokrates, der, wie Aristoteles von ihm bezeugt, „**durch geschicktes Fragen** die Ideen aus dem Innern folgerichtig entwickelte und die Selbstthätigkeit des Schülers auf jede Weise anregte".

Wir lassen nun einen kurzen Unterricht über Wesen, Eigenschaften und Arten der Frage folgen.

1. Wesen der Frage. Das Wesen der Frage richtig zu bestimmen ist darum schwer, weil ihre Arten sehr mannigfaltig, ihre Zwecke sehr verschieden sind, weshalb hier das Allgemeine nicht leicht zu finden.

Wir unterscheiden zunächst zweierlei Fragen: Erkundigungsfragen, wie sie im täglichen Leben vorkommen, und Lehrfragen, die dem Schulleben angehören.

Bei der Erkundigungsfrage ist der Fragende der Nichtwissende, während man von dem Befragten annimmt, daß er wisse, was man von ihm zu wissen wünscht. Bei der Lehrfrage dagegen ist der Fragende der Wissende. Der Zweck dieser Frage ist also nicht der, daß der Fragende materiell etwas erfahre, was er nicht schon wüßte; vielmehr dient die Lehrfrage bestimmten Lehrzwecken, sei es, um zu erfahren, ob der Schüler behalten oder verstanden habe, was ihn gelehrt worden, oder um sein Nachdenken zu reizen, daß er das Verständnis einer Sache gewinne 2c. (Inwiefern könnte auch die Lehrfrage als Erkundigungsfrage aufgefaßt werden?)

Man hat die Frage oft erklärt als einen unvollständigen Satz, der von dem Befragten Vervollständigung fordere. Um die Richtigkeit dieser Definition zu prüfen, müssen wir uns vergegenwärtigen, was ein Satz ist.

Ein Satz ist ein in Worten ausgedrückter Gedanke. Jeder Satz hat zwei Hauptbestandteile; er besteht in einer aussagenden Beziehung eines Begriffes auf einen andern. Die zwei wesentlichen Bestandteile des Satzes heißen: Subjekt und Prädikat. Nun lehrt die Grammatik, daß nicht bloß jeder Hauptsatz, sondern überhaupt jeder Satz, folglich auch der Fragsatz, sein Subjekt und Prädikat habe und haben müsse. Mithin ist es falsch, von der Frage zu sagen, daß sie ein unvollständiger Satz sei.

---

*) Siehe in Teil V, was da in der Biographie von Diesterweg gesagt ist, wie derselbe durch gewandtes Fragen eine gewaltige Herrschaft über die Kinder geübt habe.

Andere definieren die Frage als ein unvollständiges Urteil, das der Befragte durch seine Antwort zu vervollständigen habe. Zur Prüfung dieser Erklärung ist nötig, daß uns das Wesen des Urteils klar sei. Wo man urteilt, da behauptet man. „Gott ist ein Geist.“ Hier wird etwas vom Wesen Gottes behauptet. In folgenden Sätzen: Der Tiber ist ein Fluß. Wo fließt der Tiber? Käme doch bald Regen! Sei fleißig! — hat jeder Satz seine Aussage (Prädikat); aber nur der erste heißt ein Behauptungssatz, weil der Sprechende hier wirklich ein Urteil fällt — eine Behauptung ausspricht. Der Frag-, Wunsch-, Befehlsatz enthalten eigentlich keine Behauptung, wenigstens keine direkte.

Der Fragsatz enthält also kein direktes, wohl aber ein indirektes oder mögliches Urteil. Weisen wir das an folgenden Fragen nach.

1. Wer hat die Welt geschaffen?
2. Was hat Gott geschaffen?
3. Wann hat Gott die Welt geschaffen?
4. Wozu hat Gott die Welt geschaffen?

Jede Lehrfrage erfordert eine Antwort. Der Fragende muß aber in seiner Frage genau anzeigen, was der Befragte antworten soll. Das, was die Frage vom Befragten fordert, nennt man Fragpunkt oder Fraggegenstand — punctum quaestionis. Jede Frage ist eine Aufgabe an den Befragten, die durch die richtige Antwort gelöst wird. Wenn ich frage: Wer hat die Welt geschaffen? so liegt in dieser Frage die indirekte Behauptung, daß die Welt einen Urheber gehabt habe; der Befragte soll ihn nennen. Der logische Inhalt der Frage heißt das Gegebene der Frage — das datum quaestionis. So ist in Frage 3 das datum quaestionis die Behauptung, daß Gott die Welt geschaffen habe; unbestimmt ist nur die Zeit der Weltschöpfung; der Befragte soll die Zeit bestimmen ꝛc. C. F. Becker spricht sich über das Wesen der Wahl- oder Entscheidungsfrage in ähnlicher Weise also aus: „Ein Fragsatz, z. B. „Bist du krank?“ drückt nicht ein wirkliches Urteil des Sprechenden, sondern nur ein mögliches Urteil und zugleich das Verlangen aus, daß das mögliche Urteil des Sprechenden durch die Antwort des Angesprochenen zu einem wirklichen Urteil ergänzt werde.“

Es leuchtet ein, daß in einem ausgebildeten oder erweiterten Satze jedes seiner Haupt- und Nebenglieder in Frage gestellt werden kann. Man nennt Fragen, in denen ein Satzglied in Frage gestellt wird, Ergänzungsfragen; wobei jedoch zu bemerken, daß die Grammatik den technischen Ausdruck „Ergänzung“ in engerer Bedeutung nimmt. Neuerdings wird vorgezogen, Ergänzungsfragen Bestimmungsfragen zu nennen.

In dem Satze: Ist die Welt geschaffen worden? ist nicht ein Glied des Satzes, sondern das ganze Urteil in Frage gestellt. Eine derartige Frage hat erst Sinn, wenn der Fragsteller eine entgegenstehende Meinung für möglich hält. Der Pantheist würde sie mit „Nein“ be-

antworten, während beim Christen die Antwort „Ja" lautet. Man nennt Fragen dieser Art, weil sie nur die Wahl lassen zwischen Ja und Nein, Wahlfragen, wofür jetzt der Name Entscheidungsfragen gebräuchlicher geworden.

Wenden wir uns noch einmal zu obigen vier Fragen, so finden wir in jeder ein Gegebenes der Frage, und das können wir ihr Bestimmtes nennen; sodann aber auch einen Fraggegenstand, und der ist das zu Bestimmende. Hiernach definiert sich die Frage so: Sie ist ein Satz, der an den Befragten die Forderung stellt, das in demselben absichtlich unbestimmt Gelassene zu bestimmen.

Die Frage hat aber auch noch ihre eigentümliche Fragform. Die Ergänzungs- oder Bestimmungsfragen haben bestimmte Fragwörter, als: wer, wessen, was für ein, wo, wann, wozu, woher, wohin, woran, wobei 2c. Das betreffende Fragwort steht dann an der Spitze des Satzes. In Wahl- oder Entscheidungsfragen fehlt das Fragwort, oder vielmehr es liegt da in der Kopula, und wenn eine solche nicht vorhanden, im Verbalprädikat, die beide an der Spitze des Fragsatzes stehen. (Gab dir der König den Brief?) Unbedingt notwendig ist jedoch diese Wortfolge nicht; denn man kann auch fragen: Den Brief gab dir der König? Das ist freilich bezüglich der Form eine Frage eigner Art. Wenn ich zum Kinde sage: Du hast diesen Aufsatz selbst gemacht? so lasse ich Zweifel durchmerken und nötige das Kind, seine Behauptung noch einmal zu bedenken und mir dann die Wahrheit zu sagen. Die ungewöhnliche Form der Frage enthält also eine indirekte Aufforderung, die zu gebende Antwort nochmals reiflich zu erwägen und sie wahrheitsgemäß zu geben.

Außerdem hat die Frage auch ihre eigene Betonung, denn sie steigt im Tone. In Bezug auf den Ton verhalten sich Frage und Antwort wie Arsis zur Thesis in der Sprachperiode. Die vollständige Definition würde nun also lauten: Die Frage ist ein Satz, der mittelst eines Fragwortes, der Wortfolge und Betonung, oder auch nur durch Wortfolge und Betonung an einen andern die Forderung stellt, das in demselben (absichtlich) unbestimmt Gelassene zu bestimmen.

Zusatz. Frage und Antwort bilden beide ein Ganzes. Wir haben gesehen, daß die Antwort die Entscheidung auf die Frage giebt; in der Antwort liegt also die Behauptung. In den Bestimmungsfragen lagen zwar auch Behauptungen, aber nur indirekte. Auch bei der Entscheidungsfrage liegen im Hintergrunde zwei Möglichkeiten, die ebenfalls als indirekte Behauptungen gelten können. Der Antwortende giebt auf beiderlei Fragen die logische Entscheidung — das vom Fragenden geforderte Urteil. Daß nicht der Fragende, sondern der Befragte behauptet, das lehrte schon der alte Großmeister der Fragkunst — Sokrates, wie folgendes Beispiel zeigt.

S. Siehst du, Alcibiades, da hast du dich schon wieder geirrt! A. Warum denn? S. Daß du sagtest: ich hätte das behauptet. A. So? Hast du nicht behauptet, was recht oder unrecht ist? S. Nein, das habe ich nicht behauptet. A. Also ich selbst. S. Ja, du selbst. A. Nun, das möcht' ich doch sehen. S.

Das sollst du sogleich sehen. Wenn ich dich frage: ob 1 mehr sei oder 2, wirst du nicht sagen: 2? A. Nun ja, 2. S. Und um wie viel? A. Um 1. S. Wer von beiden ist es nun, der da behauptet: 2 sei um 1 mehr als 1? A. Ich. S. Und ich habe doch gefragt und du hast geantwortet? A. Ja. S. Wer behauptete das also? ich, der ich fragte, oder du, der du antwortetest? A. Ich. S. Wie aber, wenn ich fragte, wieviel Buchstaben der Name Sokrates habe und du antwortetest mir; wer von uns beiden würde da etwas behaupten? A. Ich. S. Wohlan denn! sage mir's im allgemeinen: so oft einer fragt und der andere antwortet: welcher von beiden behauptet, was behauptet wird: der da fragt oder der antwortet? A. Der letztere, wie es scheint, o Sokrates.

2. Was die Eigenschaften der Schulfrage betrifft, so soll diese kurz, einfach, bestimmt, deutlich, Nachdenken erweckend sein.

Kurz ist eine Frage, wenn sie möglichst wenige Worte enthält, wenn sie nur die nötigsten Bestimmungen hat. Die Fragen: Kommst du? — Wer hat die Welt geschaffen? — Wie hieß der erste König in Israel? — Unter welchem römischen Kaiser ist Christus geboren worden? — sind kurze Fragen. Sie enthalten nur wesentliche Bestimmungen. Dagegen ist die Frage: Welcher römische Kaiser beherrschte, als Christus in der Stadt Davids, genannt Bethlehem Ephrata, geboren wurde, das unermeßlich große römische Reich, diese letzte der sogenannten vier großen Weltmonarchien? — ohne Not viel zu lang; sie enthält eine Menge völlig überflüssiger Bestimmungen. Es gilt im allgemeinen die Regel, daß man sich besonders da möglichst kurzer Fragen zu befleißigen habe, wo die Kinder im Auffassen, Denken und Reden noch ungeübt sind, also besonders in den untern Schulklassen.

Einfach ist eine Frage, wenn sie nur einen Fragpunkt hat. Die Frage: Wer hat die Welt geschaffen und wann ist sie geschaffen worden? fragt nach dem Schöpfer und nach der Zeit der Schöpfung, hat also zwei Fragpunkte, ist mithin eine Doppelfrage.

Bestimmt ist eine Frage, wenn sie das aufmerksame und nachdenkende Kind, so zu sagen, zwingt, nur eine bestimmte Antwort zu geben. Daher nennt man bestimmte Fragen auch zwingende. Auf die Frage: Was muß ein König haben? oder: Was ist Gott? läßt sich mit gleichem Recht verschiedenes antworten — sie sind unbestimmt. Bestimmter sind sie in dieser Fassung: Was muß ein König haben, wenn er Krieg führen will? Was ist Gott seinem Wesen nach?

Nachdenken erweckend (denkbildend) sind Fragen, wenn sie dem Kinde wirklich etwas zu denken geben. In dieser Beziehung verlangt jede Schule und jede Schulklasse, je nach dem Grade geistiger Befähigung und Reife der Kinder, ihre besondere Fragweise. Die herrschende Fragart für eine Unterklasse wäre für die Mittelklasse zu leicht. Zur Meisterschaft in der Fragkunst gehört auch dies, daß der Lehrer sofort, gleichsam instinktiv durchfühlt, wie stark seine Kinder im Denken sind, und daß er demgemäß seine Fragen bildet.

3. Was die Arten der Frage betrifft, so wollen wir hier nur die wichtigsten anmerken, nämlich: Ergänzungs- oder Bestimmungs-,

Wahl- oder Entscheidungs-, Disjunktiv-, Zergliederungs-, Entwicklungs-, Prüfungs- oder Examinationsfragen.

Bei Ergänzungs- oder Bestimmungsfragen ist der Fragpunkt stets auf ein Satzglied gerichtet. Nach Verschiedenheit dieser ergeben sich hier Unterarten. Wer hat die Welt geschaffen? Subjektsfrage — Was hat Gott geschaffen? Objektsfrage — Wessen Schöpfung ist die Welt? Attributsfrage — Warum hat Gott die Welt geschaffen? Adverbialfrage des Grundes.

Wahl- oder Entscheidungsfragen sind solche, die vom Kinde ein bejahendes oder verneinendes Urteil fordern. Man teilt sie daher ein in bejahende oder affirmative, in verneinende oder negative. (Ist Gott ein Geist? Sind die Engel sichtbare Wesen?)

Disjunktivfragen stellen alle Arten einer Gattung in Frage und fordern vom Befragten, eins dieser Prädikate auf das Subjekt zu beziehen. (Neptun ist ein Stern [Gattung]; ist er nun ein Planet oder ein Trabant oder ein Fixstern oder ein Komet?)

Zergliederungsfragen sind solche, die einen Satz oder eine Periode in ihre Bestandteile zerlegen.

Entwicklungsfragen sind solche, durch die der Lehrer das Kind anleitet, die einzelnen Momente eines Begriffs, die Richtigkeit einer Behauptung, eine Regel, ein Gesetz 2c. aus Beispielen durch eigenes Nachdenken zu finden (Siehe in obigem Zusatz die Fragen des Sokrates an den Alcibiades.)

Die Prüfungs- oder Examinationsfrage dient dazu, zu erforschen, was das Kind weiß — was es vom Unterricht behalten, wie es das Gelehrte verstanden hat. Man kann auch seine Denkfähigkeit prüfen.*)

δ. Die analytische, synthetische und genetische Lehrweise.

§. 106. Analysis bedeutet Auflösung, Zergliederung, Synthesis Zusammensetzung — Komposition. Das analytische Lehrverfahren geht von einem Ganzen aus und zerlegt dies in seine Teile; das synthetische Lehrverfahren erbauet umgekehrt aus Teilen das Ganze. Erklären wir das Wesen beider Lehrweisen näher an einem Beispiel.

Es sei die arithmetische Aufgabe gestellt: Wie viel ist $3 \times 10 + 5$? Antwort: 35.

Bei der Lösung schreitet man vom Bekannten zum Unbekannten fort. Bekannt sind hier die Faktoren: 3 und 10; ferner der Summand 5; unbekannt ist zunächst das Produkt von 3×10, dann die Summe von $30 + 5$. Das Produkt von $3 \times 10 = 30$. Erstes Resultat. $30 + 5 = 35$. Zweites Resultat. Die Lösung vollzog sich hier progressiv, also synthetisch.

---

*) Siehe den ausführlicheren Unterricht über die Lehrfrage in des Verfassers „Praktischer Katechetik für ev. Seminare und Volksschullehrer“. Leipzig, bei Teubner. 2. Aufl. 1883. S. 93—117.

Der umgekehrte Weg findet bei folgender algebraischen Lösung statt. Die Aufgabe sei: Wenn man eine Zahl mit 3 multipliziert und zum Produkt 5 zählt, so kommt 35; welche ist es? Hier ist das Facit gegeben. Um die Unbekannte zu finden, muß man Rückschlüsse machen. Die Summe 35 ist entstanden, indem man zu einem gewissen Produkt 5 gezählt hat. Das Produkt des bekannten und unbekannten Faktors ist also 35 — 5 = 30. Der bekannte Faktor ist 3; es muß also der unbekannte der dritte Teil von 30 = 10 sein. Bezeichnen wir die unbekannte Zahl mit x; so stellt sich die Berechnung in algebraischer Form also dar:

$$3x + 5 = 35;$$
$$\text{folglich } 3x = 30;$$
$$\text{folglich } x = 10.$$

Es leuchtet ein, daß der Weg dieser Lösung regressiv, folglich analytisch ist.

Goethe sagt: „Analysis und Synthesis machen beide zusammen, wie Aus- und Einatmen, das Leben der Wissenschaft." Dies sinnige Wort lehrt, daß die besprochenen beiden Lehrweisen in praxi aufs engste verbunden sind. Wir weisen es aber an einem Beispiel noch besonders nach.

L. Wie lautet der Text des zweiten Gebotes vollständig? K. Du sollst — mißbrauchet. L. Hast du wohl bemerkt, in wie viel Teile diese Worte zerfallen? K. Sie zerfallen in zwei Teile. L. Wie lauten die Worte des ersten Teils? K. Sie lauten: Du sollst — führen. L. Wie können wir diese Worte nennen, da hier der Herr etwas verbietet? K. Wir können sie ein Verbot nennen. L. Wie lauten aber die Worte des zweiten Teils? K. Sie lauten: Denn — mißbrauchet. L. Wie kannst du diese Worte nennen, da der Herr hier zu strafen droht alle, die seinen Namen mißbrauchen? K. Ich kann sie eine Drohung nennen. L. So kannst du nun den Inhalt des zweiten Gebots in zwei Worten geben: was enthalten sie da? K. Sie enthalten ein Verbot und eine Drohung. L. Wie lautet das Verbot? — Wie lauten aber die Worte der Drohung? —

Es ist leicht zu erkennen, daß hier Analysis und Synthesis wirklich so eng verbunden sind, wie Aus- und Einatmen; denn während auf der einen Seite der Text in seine Teile zerlegt worden, wird im Verlauf gleichzeitig der Inhalt desselben, also das Besondere, auf allgemeine Begriffe zurückgeführt, und das ist eben Synthese.

Zusatz. Amos Comenius sagt: „Die vollkommene Kunstlehre ist synthetisch **und** analytisch. Die Synthesis ist die Hauptsache; jedes Ding und Kunstwerk tritt uns in seiner Synthesis entgegen, wir **analysieren** es, suchen es in seinem Organismus zu erkennen und — **setzen es wieder zusammen.**" Bekanntlich werden die Bezeichnungen „analytisch" und „synthetisch" in verschiedenem Sinne gebraucht. In unserm Lehrbuch lassen wir's bei dem einfachsten und nächsten Sinne bewenden, nach welchem man unter Analyse diejenige Denkthätigkeit versteht, welche ein vorliegendes Ganzes in seine einzelnen Elemente und Bestandteile auseinanderlegt, unter Synthese diejenige Denkthätigkeit, welche aus gegebenen Teilen oder Elementen ein Ganzes zusammensetzt.

In der Überschrift ist noch die genetische Methode angezeigt. Das Wort Genesis bedeutet Entstehung, Erzeugung, Ursprung. Das genetische Lehrverfahren entwickelt und erklärt das Gewordene aus dem Werden, das Sein aus dem Entstehen. Der Name rührt her von Baco von Verulam. Nach ihm besteht das Wesen dieser Lehrweise darin, daß der Lehrer seine Schüler auf dem Wege in die Wissenschaft

einführt, auf welchem er selbst zu ihr gelangt.*) Auf solche Weise verpflanze man die Lehren in die Seelen der Schüler so, daß sie in diesen an- und fortwachsen. Die genetische Methode hat in Wahrheit eine treffliche Analogie im Prozeß des Wachsens, der sich stetig durch einen analytischen und synthetischen Vorgang vollzieht. Denn die Pflanze nimmt in sich nährende Stoffe auf, die in ihr einem analytischen Zersetzungsprozeß unterliegen; sie bildet daraus synthetisch neue Zellen. Der Vorgang bei Entstehung von Begriffen in der Seele des Kindes ist ganz derselbe. Gesetzt, man wollte dem Kinde den Begriff „Gottesfurcht" erklären, so könnte man von dem Spruch ausgehen: „Dein Lebenlang habe Gott vor Augen — wider Gottes Gebot." Man würde diesen Spruch zergliedern, die einzelnen Momente hervorheben, als: wer Gott fürchtet, denkt an Gott; der Gedanke an Gott hält von der Sünde ab. Es ergäbe sich nun schon folgendes Resultat: „Der fürchtet Gott, der sich durch den Gedanken an Gott von der Sünde abhalten läßt." Wer sähe nicht, daß hier Analysis und Synthesis innig verwebt sind? Mithin ist die genetische Methode in der That nichts anderes, als eine geschickte Verbindung des analytischen und synthetischen Lehrverfahrens.

Zusatz. Ausgeführte katechetische Beispiele in analytischer, in synthetischer, in analytisch-synthetischer Form siehe in des Verfassers Prakt. Katechetik, 2. Aufl. §. 65—69.

ε. Die vorzeigende oder vorthuende Lehrweise.

§. 107. Diese Lehrweise kommt insbesondere bei technischen Gegenständen vor, also bei Schreiben, Zeichnen, Singen, Lesen u. s. w. Man beschreibe dem Kinde noch so genau, wie ein Buchstabe schön zu schreiben, eine etwas zusammengesetzte Figur richtig zu zeichnen, ein Lied rein und ausdrucksvoll zu singen, ein Gedicht gut zu lesen sei: es macht es doch nicht so, wie es gewünscht wird. Man wende sich nun aber an sein Auge und Ohr. Was fürs Auge ist, wird am leichtesten durchs Auge begriffen. Man lasse also das Kind sehen, wie ein schwieriger Buchstabe oder eine etwas komplizierte Zeichnung entsteht, und es gewinnt auf dem Wege der Anschauung ein Verständnis seiner Aufgabe. Das vor seinen Augen Enstandene erregt seinen Nachahmungstrieb, weckt das Verlangen, das Geforderte gleich vollkommen darstellen zu können. Kurz, es wird jene Lust rege, von der auch das Sprichwort sagt: „Lust und Liebe zu einem Dinge macht alle Müh' und Arbeit geringe." — Was fürs Ohr ist, wird am leichtesten durchs Ohr begriffen. Wenn das Kind ein Lied schön singen lernen soll, wende man sich ohne viel Worte an sein Ohr und Gefühl, d. i. man spiele oder singe es ihm rein und ausdrucksvoll vor, so, daß das Seelische des Liedes

---

*) „Eine Sache wird völlig nur auf dem Wege verstanden, wie sie selbst entsteht." Trendelenburg.

zu seiner Seele redet. Das Kind empfindet das Schöne des Liedes; es findet Geschmack und Gefallen an demselben; es wird der Wunsch rege, es gleich schön nachsingen zu können, und — es versucht's und versucht es immer wieder, bis es geht.

Kurz, technische Aufgaben löst das Kind nach aller Erfahrung am leichtesten und sichersten, wenn man ihm vorthut, was es thun soll. So lehrte schon der Altmeister Amos Comenius. Man merke sich seine Worte! „Jede Kunst wird durch Üben erlernt, Schreibkunst durch Schreiben, Singkunst durch Singen. Der Meister muß es dem Lehrling vormachen zur Nachahmung, ohne mühselige theoretische Anweisung. Ist doch der Mensch ein nachahmendes Wesen (animal μιμητικόν). Handwerker verstehen sich hierauf gut. Keiner wird dem Lehrjungen einen theoretischen Vortrag über sein Gewerbe halten, sondern er läßt ihn zusehen, wie er, der Meister, es angreift; dann giebt er ihm das Werkzeug in die Hände und lehrt ihn damit umgehen und es ihm nachmachen. Thun kann nur durch Thun gelernt werden, Schreiben durch Schreiben, Malen durch Malen." Es ist auch für die Schulpraxis — natürlich mutatis mutandis — das schon einmal angeführte Wort Schillers von weitreichender Bedeutung: „Ein großes Muster weckt Nacheiferung und giebt dem Urteil höhere Gesetze."

Zusatz. Den in dem Schillerworte liegenden methodischen Grundsatz befolgte auch der große Tonmeister Seb. Bach. Von ihm berichtet sein Biograph Forkel: „Um den Schülern die Schwierigkeiten zu erleichtern, bediente sich Bach eines vortrefflichen Mittels, nämlich: er spielte ihnen das Stück, welches sie einüben sollten, selbst erst im Zusammenhang vor, und sagte dann: So muß es klingen!" „Man kann sich kaum vorstellen," fährt Forkel fort, „mit wie viel Vorteilen diese Methode verbunden ist. Wenn durch das Vergnügen, ein solches Stück in seinem wahren Charakter zusammenhängend vortragen zu hören, auch nur der Eifer und die Lust des Schülers angefeuert würde, so wäre der Nutzen schon groß genug. Allein dadurch, daß der Schüler nun auch auf einmal den **Begriff** bekommt, wie das Stück eigentlich **klingen muß,** und welchen Grad von Vollkommenheit er zu erstreben hat, wird der Nutzen noch ungleich größer. Denn sowol das eine als das andere kann der Schüler ohne ein solches Erleichterungsmittel nur nach und nach, so wie er die mechanischen Schwierigkeiten allmählich überwindet, und vielleicht doch nur sehr unvollkommen, kennen und fühlen lernen. Überdies ist nun der **Verstand** mit in das Spiel gezogen worden, unter dessen Leitung die Finger weit besser gehorchen, als sie ohne dieselben vermögen würden. Kurz **dem Schüler schwebt nun ein Ideal vor,** welches den Fingern die im gegebenen Stücke liegenden Schwierigkeiten erleichtert, und mancher junge Klavier- und Orgelspieler, der kaum nach Jahren einen Sinn in ein solches Stück zu bringen weiß, würde es vielleicht in einem Monat recht gut gelernt haben, wenn es ihm nur ein einziges Mal im gehörigen Zusammenhange und in gehöriger Vollkommenheit vorgespielt worden wäre." Kostbare Wahrheiten, die auch für den Schul- und Seminarunterricht ihre Bedeutung haben und da nicht genug beachtet werden können.

c. Das Lehren durch Aufgaben. Selbstbeschäftigung der Schüler.

§. 108. Es ist pädagogisch von besonderer Bedeutung, daß mit der Bildung der intellektuellen Kräfte auch die freie Sebstthätig-

keit der Kinder planmäßig geübt werde. Dies geschieht auf mannigfache Weise, insbesondere aber auch durch regelmäßig erteilte Aufgaben zur Selbstbeschäftigung, die die Kinder teils in der Schule, während der Zeit, in welcher sich der Lehrer mit andern Kindern beschäftigt, teils zu Hause zu lösen haben. Im letztern Falle treten Schule und Haus in nahe Berührung. Die Eltern werden Gehilfen der Schule, sofern sie an Stelle des Lehrers die Kinder zur rechtzeitigen Fertigung oder zum Lernen der empfangenen Aufgaben anhalten, nach Befinden auch nötige Hilfen leisten u. s. w.

Die Aufgaben sind nach Verschiedenheit der Schulgegenstände und der formalen Lehrzwecke verschieden. Es giebt Aufgaben fürs Auswendig lernen, z. B. von Sprüchen, Hauptstücken, Liedern, Gedichten; Aufgaben zum Durchlesen von Lesestücken, von Geschichten; Aufgaben, die durchs Denken gelöst werden, z. B. Aufsuchen von passenden Beispielen zu einer deutschen Sprachregel, Lösung einfacher, sinniger Rätsel, Fertigung eines Aufsatzes, Lösung von Rechenaufgaben; Aufgaben in technischen Gegenständen, z. B. im Schönschreiben und Zeichnen. In manchen Gegenständen lassen sich nicht gut Aufgaben für den Privatfleiß stellen, z. B. nicht im Gesang.

Bei Stellung von Aufgaben muß der Lehrer die Kraft der Kinder wohl bemessen. Sollen die Aufgaben bilden, so dürfen sie nicht zu leicht, aber auch nicht zu schwer sein. Sind sie zu leicht, dann lösen sie die Kinder ohne Mühe und gewinnen nichts dabei; sind sie zu schwer, dann werden die Kinder über dem Versuch mutlos, suchen wohl fremde Hilfe und täuschen den Lehrer. In beiden Fällen würde der Zweck einer die geistige Bildung fördernden freien Selbstthätigkeit verfehlt. Weiter sind, was das Maß der Aufgaben betrifft, auch die häuslichen Verhältnisse wohl zu berücksichtigen, zumal bei Kindern der ärmeren Stände.

Ein Mittel, bei geförderten Kindern die Selbstthätigkeit energisch anzuregen, ist auch dies, daß man ihnen aufgiebt, dem einen oder andern schwachen Kinde an neuen Beispielen zu erklären, wie eine mit der Klasse besprochene, von den bezeichneten Kindern aber noch nicht genügend begriffene Lösung auszuführen. Geübtere Kinder leisten dergleichen Hilfen sehr gern. Auf diese Weise läßt sich das docendo discimus auch im Elementarunterricht verwerten.

Zusatz. Wir fügen zu den besprochenen Lehrformen noch einige Lehrweisen der heiligen Schrift bei, insbesondere neutestamentliche. Christus hat sich, soweit das die evangelischen Berichte erkennen lassen, vorherrschend der akroamatischen Lehrform bedient, seltener der erotematischen. (Vergl. Matth. 22, 42 ff.) Außerdem finden wir in der Bibel, besonders im N. T., die symbolische, typische, gnomische, parabolische und allegorische Lehrweise.

Durch symbolische Handlungen und Zeichen Gedanken auszudrücken, war im Morgenlande sehr gewöhnlich. Als Beispiele der heiligen Schrift führen wir folgende an. Der Prophet Ahia that dem König Jerobeam, indem er einen neuen Mantel in zwölf Stücke zerriß und ihn davon zehn nehmen ließ, kund,

daß er König über zehn Stämme Israels werden würde. Jeremia kündigte den Einwohnern Jerusalems die Zerstörung ihrer Stadt dadurch an, daß er vor dem Stadtthore im Angesicht der Ältesten einen irdenen Krug zerschlug. (Siehe noch Jer. 28.)

Auf die Hochmutsfrage der Jünger: Wer ist doch der Größte im Himmelreich? wies sie Christus durch eine symbolische Handlung zurecht, indem er ein Kind unter sie stellte mit der Erklärung: „Wahrlich, ich sage euch, es sei denn, daß ihr umkehret und werdet wie die Kinder, so werdet ihr nicht in das Himmelreich kommen.“ Von diesem Kinde sollten die Jünger kindliche Anspruchslosigkeit und Demut lernen. (Matth. 18, 1—5.) Auch die Fußwaschung (Joh. 13) ist symbolisch; sie enthält eine Ermahnung zur Demut und zur dienenden Liebe. Die zahlreichen Symbole des christlichen Kultus sind meistens der heiligen Schrift entlehnt.

Der Herr kleidete seine tiefen Lehren oft auch in kurze Sinnsprüche, Gnomen oder Sentenzen genannt. Wie viel sagte er doch seinen Jüngern in der kurzen Gnome: „Ihr seid das Salz der Erde!“ oder: „Ihr seid das Licht der Welt!“ Zuweilen enthalten die Denksprüche Gegensätze. Dergleichen antithetische Gnomen sind: „Laß die linke Hand nicht wissen, was die rechte thut.“ „Seid klug wie die Schlangen, und ohne Falsch wie die Tauben.“

Einzig in ihrer Art ist Christi parabolische Lehrweise — sein Lehren in Gleichnissen. Ein Gleichnis oder ein Parabel der heiligen Schrift ist eine Zusammenstellung von Irdischem und Himmlischem. Der Herr stellt uns in den Gleichnissen unter der Hülle eines Vorganges aus der Sinnenwelt eine Wahrheit des Reiches Gottes dar. Ist der Stoff einer Parabel aus dem Naturleben genommen, so heißt sie symbolisch; ist er aus dem Menschenleben genommen, apologisch. Symbolische Parabeln sind das Gleichnis vom viererlei Acker — vom Unkraut unter dem Weizen; apologische sind: das Gleichnis vom reichen Mann und armen Lazarus — von den 10 Jungfrauen u. a.

Die Allegorie ist eine ausgeführte Vergleichung (Metapher). Wenn Christus sich einen guten Hirten nennt, so ist das eine ebenso einfache Vergleichung, wie wenn er die Jünger das Salz der Erde nennt. Wenn er aber sich und sein Erlösungswerk unter dem Bilde eines guten Hirten ausführlich und anschaulich darstellt, wie er es Joh. 10 gethan, so ist das eine Allegorie. Allegorien finden sich noch Joh. 15. 1. Kor. 3. 6—9. Ephes. 6. 13—17.

Gerade in den Parabeln und Allegorien huldigt der Herr dem Prinzip der Anschauung; nie stellt er hier irgend eine Tugend oder Untugend in abstracto auf. Das Gleichnis vom Pharisäer und Zöllner veranschaulicht geistlichen Hochmut und aufrichtige Demut; das Gleichnis vom Schuldknecht die Notwendigkeit der Versöhnlichkeit; das von den 10 Jungfrauen die Notwendigkeit geistlicher Wachsamkeit; die Parabel vom verlornen Sohn das Wesen der Buße und der Gnade Gottes gegen reuige Sünder. U. s. w.

B. Die wichtigsten allgemeinen Unterrichtsregeln.

1. Begriff und Quellen derselben.

§ 109. Nachdem wir die verschiedenen Lehrformen betrachtet haben, wenden wir uns nun zu den allgemeinen Lehrregeln. Wie verhalten sich diese beiden zu einander? Wie Allgemeines zum Besondern; denn — um dies mit einem Beispiele zu begründen — die Unterrichtsregel: „Gehe vom Leichten zum Schweren“ findet ihre Anwendung, man mag nun auswendiglernen lassen, oder vortragend, oder fragend, oder durch Stellung von Aufgaben, oder vorzeigend unterrichten. Da das Unterrichten eine Kunst ist, so können wir die Lehrregeln auch didaktische Kunstregeln nennen.

Gehen wir nun näher auf den Begriff von Unterrichtsregel ein. Eine Unterrichtsregel ist eine in einen kurzen Satz gefaßte Vorschrift für die rechte Weise des Lehrens. Regel (regula) heißt Richtschnur, Richtscheit. Dit Unterrichtsregeln dienen dem Lehrer zur Richtschnur; denn nach ihnen soll er sich bei seinem Unterricht richten, an ihnen sich der Richtigkeit oder Angemessenheit seines Lehrverfahrens bewußt werden. Wenn im Seminar eine Lehrprobe beurteilt wird, so macht der Lehrer die didaktischen Regeln namhaft, die der Übende gut anwendet, aber auch die, gegen welche gefehlt worden.

Die Lehrregeln heißen auch Gesetze. Finden wir irgendwo in der Natur oder in der Geschichte bei gleichen Ursachen gleiche Entwicklung, da schließen wir auf ein wirkendes Gesetz. Im Reiche der Natur finden wir überall gesetzmäßige Entwicklung, in der Tier- und Pflanzenwelt, in allen Naturerscheinungen. Auch die geistigen Kräfte des Menschen entwickeln sich gesetzmäßig. Wenn uns die Psychologie beim Erkenntnisvermögen lehrte, daß die geistige Bildung mit sinnlichen Wahrnehmungen und Vorstellungen anhebt, daß sich erst aus diesen successiv begriffliche und ideale Vorstellungen bilden, so liegt hierinnen ein Gesetz der Entwicklung des geistigen Lebens, das die Unterrichtslehre zu einer Regel zu gestalten hat, wenn sie auf die Bildung der intellektuellen Kräfte naturgemäß einwirken will. Und dies Gesetz gilt nicht nur ganz im allgemeinen, es macht sich auf allen Stufen geistiger Bildung geltend. Denn jeder neue Begriff geht aus den entsprechenden sinnlichen Wahrnehmungen und Anschauungen hervor. Hier ergiebt sich also die Unterrichtsregel: „Gehe in deinem Unterricht stetig vom Sinnlichen zum Übersinnlichen, von der Anschauung zum Begriff, vom Beispiel zur Regel, vom Konkreten zum Abstrakten." Es genügt dies zum Erweis, daß die Psychologie wirklich die erste und nächste Quelle zur Herleitung von allgemeinen Unterrichtsregeln ist.

Eine zweite Quelle für Feststellung von Unterrichtsregeln ist die Erfahrung oder Beobachtung tüchtiger Praktiker; denn was ein Trotzendorf, Amos Comenius, August Herm. Francke, Pestalozzi, Harnisch, Diesterweg u. a. in der Praxis bewährt gefunden haben, kann im allgemeinen auch als Regel gelten.*) Wir sagen: im allgemeinen; denn die didaktischen Grundsätze gerade der anerkanntesten Praktiker gehen oft weit auseinander, wie wir in der speziellen Methodik sehen werden. In solchen Fällen bleibt uns doch nichts anderes übrig, als immer wieder der Natur an den Puls zu fühlen, d. i. auf die im Seelenleben selbst liegenden Entwicklungs- und Bildungsgesetze zurückzugehen. Auf diesem Wege das Richtige zu finden, ist freilich nicht leicht; es gehört dazu Scharfblick und eine lange, sorgfältige Beobachtung. Über die wichtigsten Regeln haben sich die Me-

*) „Erfahrung bleibt des Lebens Meisterin." (Goethe.)

thodiker allerdings geeinigt. Von diesen allgemein gültigen Unterrichtsregeln lassen wir nun eine Anzahl mit den nötigen Erläuterungen folgen.

2. Allgemeinste Einteilung.

§. 110. Das Sittengesetz (der Dekalog) hat ein oberstes Gebot, das alle andern in sich begreift und in allen herrscht — es ist das königliche Gebot der Liebe (Röm. 13, 9. 10). Dies Gebot ist also prinzipiell — es ist ein Prinzipgebot, in welchem die andern ebenso keimartig enthalten sind, wie ein Gewächs in dem Samenkorn, aus dem es hervorgegangen. Alle aus ihm hergeleiteten Gebote sind Spezialgebote.

In ähnlicher Weise unterscheiden wir in der allgemeinen Unterrichtslehre eine Grund- oder Prinzipregel und Spezialregeln.

a. Die didaktische Grundregel.

§. 111. Die didaktische Grundregel, die als Prinzipregel allen Unterricht beherrscht, kann nur aus dem richtig gefaßten Begriff von Unterricht abgeleitet werden. Unterricht haben wir erklärt als die Bemühung des Lehrers, dem Schüler zur Aneignung der ihm fürs Leben nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten in bildender Weise behilflich zu sein. In dieser Begriffsbestimmung liegt in der That die didaktische Grundregel; wir dürfen ihr nur die Form einer Regel oder eines Gesetzes — also eine Fassung in Befehlsform geben. Die Grundregel wird dann lauten: Unterrichte so, daß die Zwecke des Unterrichts bei deinen Schülern in möglichster Vollkommenheit erreicht werden! Wer diese Regel allenthalben befolgte, der gäbe fürwahr einen vollkommenen Unterricht. Daß die Regel sehr allgemein ist, kann ihr nicht zum Vorwurf gemacht werden. Sie ist ja die Grundregel, die alle Spezialregeln in sich befassen soll und muß.

b. Die didaktischen Spezialregeln.

Allgemeine Übersicht.

§. 112. Unsere Grundregel lautet also: Unterrichte so, daß du die Zwecke des Unterrichts bei deinen Schülern in möglichster Vollkommenheit erreichest!

Diese Regel legt uns die Frage nahe, welche Zwecke der Unterricht zu verfolgen habe. In unserer Begriffsbestimmung von Unterricht (§. 95) waren drei Zwecke enthalten: der formale, der materiale, der pädagogische. Hieraus ergeben sich sofort folgende drei Spezialregeln:

Unterrichte so, daß du den formalen Zweck des Unterrichts in möglichster Vollkommenheit erreichest!

Unterrichte so, daß du den materialen Zweck des Unterrichts in möglichster Vollkommenheit erreichest!

Unterrichte so, daß du den pädagogischen Zweck des Unterrichts in möglichster Vollkommenheit erreichest!

Nun ist weiter zu fragen, auf welche Art und Weise der Lehrer lehren müsse, um jedem der genannten drei Zwecke nach allen Seiten hin gerecht zu werden. Die Beantwortung dieser Frage führt auf drei Gruppen von Spezialregeln, von denen jede Gruppe in ihrem Zweck auch ihren Oberbegriff hat. Wir müssen jedoch bemerken, daß sich in praxi die genannten Zwecke gar nicht so scharf sondern und sondern lassen. Wie Stoff und Form, so sind auch materiale und formale Bildung immer aufs engste verbunden. Die sogenannte formale Bildung kann nur an irgend welchen Stoffen erreicht werden, und wo man materiale Bildung in rechter Weise erstrebt, fördert man immer zugleich auch die formale. Die Scheidung ist also nur theoretisch und hat die Mängel derartiger Scheidungen. Es liegt hier ein ähnlicher Fall vor, wie wir ihn in der Psychologie wiederholt gehabt haben. Da sahen wir, wie die Akte des Erkennens und die des Wollens, welche die Theorie allerdings scharf scheidet, in Wirklichkeit stets beisammen sind. Aber es ist drum so, daß eine Anzahl Unterrichtsregeln zunächst und vornehmlich dem formalen, andere ebenso dem materialen, andere ebenso dem praktisch-pädagogischen Unterrichtszwecke unmittelbar dienen. Demnach wird es also doch zulässig sein, die wichtigsten Unterrichtsregeln nach den drei Unterrichtszwecken in drei Gruppen zu ordnen, wobei wir jedoch noch einmal bemerken, daß wir mit denen nicht rechten mögen, welche die eine oder andere Regel einer andern Gruppe einordnen, als von uns geschehen. Die übersichtliche Zusammenstellung der hier zu besprechenden Spezialregeln gestaltet sich nun so:

Erste Gruppe. Unterichtsregeln, welche vorherrschend auf die formale Bildung gehen. Es sind folgende:

1. Beachte bei deinem Unterrichte die natürlichen Entwicklungsstufen des geistigen (des intellektuellen) Lebens deiner Schüler!

2. Erforsche vor Beginn deines Unterrichts den Standpunkt der geistigen Bildung deiner Schüler!

3. Unterrichte elementarisch (entwickelnd)!

Der Unterricht ist aber elementarisch entwickelnd, wenn er vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Nahen zum Fernen, vom Bekannten zum Unbekannten fortschreitet; wenn er anschaulich und interessant ist; wenn man bei den Elementen verweilt, damit alles Nachfolgende in diesen einen festen Untergrund habe; wenn man sachlich verwandte Gegenstände mit einander verbindet, um das Verständnis und überhaupt das Lernen zu erleichtern. Es liegen demgemäß in der einen Regel folgende Unterregeln:

α. Gehe vom Leichten zum Schweren!

β. Gehe vom Einfachen zum Zusammengesetzten!
γ. Gehe vom Nahen zum Fernen!
δ. Gehe vom Bekannten zum Unbekannten!
ε. Unterrichte anschaulich!
ζ. Unterrichte interessant!
η. Verweile bei den Elementen!
ϑ. Verbinde sachlich verwandte Gegenstände mit einander!

4. Erstrebe bei deinem Unterricht allseitige intellektuelle Bildung!

5. Übe die Selbstthätigkeit deiner Schüler!

Zweite Gruppe. Unterrichtsregeln, welche vorherrschend auf die materiale Bildung gehen! Es sind folgende:

1. Erstrebe mit der formalen Bildung zugleich auch materiale!

2. Sorge fürs Behalten!

Dritte Gruppe. Unterrichtsregeln, welche der Bildung fürs Leben dienen. Es sind folgende:

1. Berücksichtige bei deinem Unterricht die Individualität deiner Schüler!

2. Berücksichtige bei deinem Unterricht, so weit thunlich, den künftigen Stand und Beruf deiner Schüler!

Diese Regeln mögen es sein, die wir näher besprechen wollen.

Zusatz. Alle vorstehende didaktischen Regeln hat der Lehrer zu beachten, wenn sein Unterricht erwünschte Erfolge haben soll. Die Herbart-Zillersche Schule legt — und das mit Recht — den höchsten Wert darauf, daß aller Unterricht das Interesse des Schülers erwecke. Herbart selbst sagt: „Wer das Interesse hat, hat das Kind.“ Herder ähnlich: „Man sage, was man will: solange ich keinen unmittelbaren Reiz an der Sache sehe, wähle ich sie nicht, ich treibe sie sonst, um sie getrieben zu haben, und sie wird mir schwer. Der Reiz ist das Leitband, das die Jugend fesselt.“ Der Begriff des Interesses ist nach Herbart ein Kardinalbegriff der wissenschaftlichen Pädagogik. Unter Interesse versteht Dr. Fröhlich denjenigen Geisteszustand einer Person, dem zufolge ihr das Beschäftigen mit einem Gegenstande Freude gewährt und sie zum selbstthätigen Weiterarbeiten angetrieben wird. Angenommen, einen Schüler wird das Lesen gelehrt. Liest er nun in der Schule gern und übt er sich zu Hause aus freien Stücken im Lesen, so viel und so oft er kann, so hat derselbe Interesse für diesen Gegenstand. Wer nun in Bezug auf Stoff und Form für jede Bildungsstufe das Interesse des Kindes zu gewinnen versteht, der giebt gewiß bildenden Unterricht. Dasselbe wird aber auch bei dem Lehrer der Fall sein, der allen oben aufgestellten Spezialregeln volle Genüge leistet. Wir könnten nun wohl die Forderung, daß aller Unterricht so erteilt werden müsse, daß er das lebhafte Interesse des Kindes anrege und unterhalte — zu oberst stellen, alle aufgeführten Spezialregeln aber dieser einen unterordnen; ziehen es aber doch vor, es bei unserer Aufstellung zu belassen, so daß wir auch der auf das methodische Interesse gerichteten Spezialregel in der ersten Gruppe unter 3 ζ eine besondere erklärende Besprechung widmen werden.

c. Beschreibende Auslegung der einzelnen Unterrichtsregeln.

Erste Gruppe.

Unterrichtsregeln, welche vorherrschend auf die formale Bildung gehen.

§. 113. Vorbemerkung. Allgemeine Unterrichtsregeln sind ihrer Natur nach sehr abstrakt. Man könnte darum der Anlage unseres Lehrbuches den Vorwurf machen, daß wir hier das Abstrakte dem Konkreten, wie letzteres erst in der speziellen Methodik zur Darstellung kommt, vorausgehen lassen. Wir haben dagegen einzuhalten, daß die Seminarzöglinge, wenn sie in die Unterrichtslehre eingeführt werden, in ihrer allgemeinen Bildung so weit vorgeschritten sind, daß sie diese Regeln aus dem von ihnen selbst empfangenen Unterricht heraus müssen verstehen können. Dazu ist auch die schon vorangegangene Psychologie für vieles ein Schlüssel. Wir kommen also in unserer Anlage keineswegs in Widerspruch mit den Grundsätzen eines genetischen Unterrichts. Wenn übrigens — wie es selbstverständlich — der Lehrer bei der speziellen Methodik überall nachweist, wie diese allgemeinen Regeln angewendet werden, und wenn er am Schlusse der Unterrichtslehre bei der Hauptrepetition aus der speziellen Methodik heraus vom Schüler selbst Beispiele zu ihrer Illustration suchen läßt, die diesem dann in großer Zahl zu Gebote stehen werden: so müssen diese allgemeinen Regeln bei dem Schüler zuletzt zur vollen Klarheit kommen. Ein allgemeines Verständnis ist aber schon auf dieser Stufe des Unterrichts möglich.

1. Beachte bei deinem Unterricht die natürlichen Entwicklungsstufen des intellektuellen Lebens deiner Schüler!

Diese Regel, an sich durch und durch psychologisch, kann nur aus der Psychologie heraus richtig verstanden werden; man muß sich vergegenwärtigen, wie die intellektuellen geistigen Kräfte — mit diesen hat es ja der Unterricht unmittelbar zu thun — bei Kindern in periodischer Stufenfolge sich entwickeln. Es handelt sich aber hier nur ganz im allgemeinen um Abgrenzung von Hauptstufen, deren drei sind. Wir haben sie schon wiederholt durch die drei Namen: sinnliches Wahrnehmen — begriffliches Vorstellen — ideales Vorstellen bezeichnet. Wir können dafür auch die drei psychologischen Gattungsnamen wählen: sinnliches Wahrnehmungsvermögen — Verstand — Vernunft. Wir erinnern noch einmal daran, daß alle geistige Bildung mit sinnlichen Wahrnehmungen beginnt. Durch die Sinne geht die Außenwelt in die Seele des Kindes ein und wird da zu einer geistigen Innenwelt. Die Sinnenthätigkeit ist bis zum 8. Jahre hin vorherrschend rege; daher der kaum zu sättigende Trieb geistig geweckter Kinder, alles sehen, alles hören zu wollen. Die Wohnstube ist solchen Kindern viel zu enge: sie weilen am liebsten in Hof, Garten und auf der Gasse. Die Natur ist ihr liebstes Heim, und wo es etwas Neues zu sehen oder zu hören giebt, da sind sie nicht weg zu bringen. Kurz, in der sich entwickelnden Kindesseele ist ein übermächtiger Trieb, sinnlich wahrzunehmen. — Was den Verstand betrifft, so sagt ja auch das Sprichwort, daß der nicht vor den Jahren komme. Erst vom 8., 9. Jahre an beginnt das Interesse des Kindes an allgemeinen oder begrifflichen Vorstellungen merklich und immer entschiedener hervorzu-

treten. Jetzt will es das ihm Dunkle erklärt haben, Regeln und Gesetze einsehen lernen. — Lebhaftes Interesse fürs Ideale erwacht eigentlich erst bei Beginn des Jünglingsalters; doch hat dasselbe auch seine elementaren Stufen, für die auch schon das junge Kind Sinn hat. Man denke nur an die Heyschen Tierfabeln. In Wirklichkeit bilden sich die genannten drei Arten von Vorstellungen auf allen Stufen. Das Kind beginnt schon in der Periode des vorwiegend sinnlichen Wahrnehmens in seinen Vorstellungen Allgemeines zu denken, wie es auch da schon empfänglich ist für einfache ideale Vorstellungen, besonders auch für religiöse. So hört der Mensch auch in späteren Jahren nie auf, sinnliche Bilder in sich aufzunehmen. Nach dem Gesagten können wir unsere Regel konkreter nun auch so geben:

Erteile den Unterricht so, daß das Kind bis zum 8. Jahre vorherrschend sinnliche Wahrnehmungen, vom 8. bis zum 12. Jahre neben sinnlichen Wahrnehmungen je länger je mehr begriffliche Vorstellungen bilde, daß es vom 12. Jahre ab ebenfalls je mehr und mehr auch in das Verständnis idealer Vorstellungen eingeführt werde.

Schon gegen diese erste Regel sündigte die alte Schule sehr, indem sie die Pflege der ersten Stufe geistiger Bildung — die der Pflege des sinnlichen Bewußtseins — ganz außer acht ließ, dafür aber Stoffe einprägte, die der noch unentwickelte Verstand zu verstehen ganz unvermögend war. Es fehlte darum jenem Unterrichte aller Untergrund. Denn: Nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu.

Zusatz. Die Herbart-Zillersche Schule unterscheidet dreierlei Interesse des Erkennens: das empirische, das spekulative, das ästhetische. Dr. G. Fröhlich beschreibt diese also:

„Das empirische Interesse ist die Wißbegierde oder die Freude und das Streben, die mannigfaltigen Gegenstände der Erfahrung, also Sachen und Begebenheiten oder Thatsachen, z. B. Erzählungen oder die biblische Geschichte oder die Weltgeschichte, oder Länder, Tiere u. s. w. kennen zu lernen.

Denke ich über diese Gegenstände nach, frage ich also nach Grund und Folge, Ursache und Wirkung, Zweck und Mittel (warum? wodurch? womit? ꝛc.), so ist das spekulative Interesse thätig.

Fälle ich Urteile über Gegenstände der Natur und der Kunst, ob sie uns wohlgefallen oder nicht, und über menschliche Handlungen, ob sie uns wohlgefällig oder mißfällig sind, so ist das ästhetische Interesse thätig."

Es ist wohl unschwer zu erkennen, daß diese drei Arten des intellektuellen Interesses mit den drei Stufen korrespondieren, die unter 1 als natürliche Entwicklungsstufen des intellektuellen Lebens des kindlichen Geistes beschrieben worden.

Siehe hiezu noch Zusatz zu §. 118!

2. Erforsche vor Beginn deines Unterrichts den Standpunkt der geistigen (intellektuellen) Bildung deiner Schüler!

Gesetzt, der Lehrer hätte ein Kind aus einer fremden Schule in die seinige aufzunehmen, so könnte er es nicht eher einordnen, als bis er es geprüft. Die Notwendigkeit einer solchen Prüfung leuchtet von selbst ein, da ja alle unsere Schulen für jede ihrer Klassen fest abgegrenzte Klassenziele

haben. Der Unterricht der neuen Schule kann erst für den Schüler von Nutzen sein, wenn er in die Abteilung gesetzt wird, die seinen Vorkenntnissen und seiner Befähigung entspricht. Käme der Schüler in eine zu niedrige Abteilung, dann wäre ja der Unterricht für ihn zu leicht und darum von wenig Nutzen; würde er in eine zu hohe Abteilung gesetzt, so wäre der Unterricht für ihn zu schwer und dann ebenfalls nicht fruchtbar. — Die Weise der Prüfung betreffend, so hat der Lehrer nicht bloß das materielle Wissen des Kindes, sondern auch seine formale Bildung (die geistige Begabung oder Leistungsfähigkeit) zu prüfen. Das Ergebnis solcher Prüfung kann sein:

a. materielles Wissen und formale Bildung stehen in entsprechendem Verhältnis;

b. es ist zwar eine Summe materiellen Wissens vorhanden, dagegen steht die formale Bildung zurück, was der Fall sein wird, wenn frühere Lehrer nur gedächtnismäßiges Lernen trieben;

c. die formale Bildung stellt zufrieden, das materielle Wissen nicht, was der Fall sein wird, wenn der frühere Lehrer zwar bildenden Unterricht erteilte, das planmäßige Einprägen aber vernachlässigte.

Wenn der neue Schüler zwar leidliche materielle Kenntnisse hat, aber eine schwache Denkfähigkeit zeigt, so würde man ihn eher in eine niedrigere Abteilung setzen; denn dann dürfte man es mit einem langsamen Kopfe zu thun haben, der vor allem in den Elementen fest und sicher zu machen wäre. Im andern Falle, wenn das neueintretende Kind gute Auffassungskraft und Denkfähigkeit zeigt, während sein materielles Wissen lückenhaft erscheint, kann man's wagen, es eher in eine höhere Abteilung zu setzen, da sich hoffen läßt, daß es mit geförderten Schülern fortkommen werde. Unsere Regel erleidet übrigens auf Kinder, die erst in die Schule eintreten, keine Anwendung; denn bei diesen wird ja allenthalben mit den ersten Elementen begonnen.

3. Unterrichte elementarisch (entwickelnd)!*)

Wenn Regel 1 die Hauptstufen der intellektuellen Bildung des Kindes gleichsam nach periodischen Entwicklungsphasen aufzeigte, Regel 2 die Notwendigkeit aufwies, stets den rechten Anfangspunkt für den neuen Unterricht aufzusuchen oder festzustellen, so fordert nun die neue Regel einen naturgemäßen stetigen Verlauf des elementaren Unterrichts, also ein Verfahren nach den Grundsätzen entwickelnder Lehrweise. Wie alles Entwickeln in der Natur einfach beginnt und sich von da stetig und lückenlos entfaltet, so soll das bei der Entwicklung der geistigen Kräfte des Kindes ebenso sein. Die Elementarschule muß in allen Gegenständen von den ersten

*) Der Gegensatz von „elementarisch" ist „wissenschaftlich". Wie sind wohl beide Formen unterschieden? (Man denke an wissenschaftliche Lehrbücher der Naturgeschichte, der Geographie u. s. w.) Da der Elementarunterricht als solcher entwickelnd verfährt und verfahren muß, so kann in der Bezeichnung der Regel die Bestimmung „entwickelnd" wegbleiben.

Elementen ausgehen, den Unterricht von da weg stetig und lückenlos fortführen. Da nun die Lehrstoffe verschiedenartig sind, so gestaltet sich auch unsere Regel vielseitig; sie schließt, wie die übersichtliche Darstellung in §. 112 bereits gezeigt hat, eine Vielheit von Unterregeln in sich ein, die wir nun einzeln besprechen wollen.

α. Gehe vom Leichten zum Schweren!

Die Wörter leicht und schwer gehen hier auf das Fassungsvermögen der Kinder. Leicht im Unterricht ist, was das Kind ohne viel Mühe auffaßt und versteht, schwer, was es nur mit Anstrengung auffaßt und begreift. Unsere Regel fordert daher eine stete und strenge Bezugnahme auf die geistige Bildungsstufe und Fassungskraft der Schüler. Sie setzt einen Lehrer voraus, der sofort durchfühlt, ob oder in wieweit er von seinen Kindern verstanden wird oder nicht.

Die Erfahrung lehrt, daß biblische Geschichte im allgemeinen leichter verstanden wird als Katechismuslehre; daß ein Begriff besser gefaßt wird, wenn man seine Momente aus Beispielen entwickelt, als wenn man ihn gleich fertig giebt; daß eine Regel bald eingesehen wird, wenn sie aus passenden Beispielen abgeleitet wird u. s. w. Darum gilt im Elementarunterricht überall als Regel: von der Geschichte zur Lehre, von der Anschauung zum Begriff, vom Beispiel zur Regel, vom Konkreten zum Abstrakten.*) Wer so verfährt, geht vom Leichten zum Schweren.

β. Gehe vom Einfachen zum Zusammengesetzten!

Aller Unterricht führt dem kindlichen Geiste neue Vorstellungen — neue Gedanken zu. Da giebt es nun in allen Gegenständen einfache und zusammengesetzte Vorstellungen. So ist die Zahlvorstellung „drei" einfacher als etwa „dreizehn", die Formvorstellung „Dreieck" einfacher als die Vorstellung „Zwölfeck", der Buchstabe i in seinen Bestandteilen einfacher als g oder h. Unsere Regel verlangt nun, daß im Elementarunterrichte sämtliche Stoffe eines Gegenstandes so geordnet werden, daß sie stetig von einfachen, und darum leichter auffaßbaren, zu zusammengesetztern, und darum schwerer auffaßbaren fortschreiten. Eine solche Anordnung ist auf manchen Stufen eines Unterrichtsgegenstandes leicht auszuführen, auf andern schwerer.

Im Rechnen liegt schon in der natürlichen Zahlenreihe ein stetiger und lückenloser Fortschritt vom Einfachen zum Zusammengesetzten. In einem guten Rechenlehrgange ist aber auch sonst alles nach dieser Regel geordnet: die Aufeinanderfolge der vier Spezies, die konzentrisch sich erweiternden Zahlenkreise, z. B. von 1—10, von 1—20, von 1—100, von 1—1000, von 1—10000 u. s. w.; das Rechnen in ganzen und gebrochenen Zahlen u. s. f.

Wenn man in der geometrischen Formenlehre vom Punkt zur Linie, von der Linie zum Winkel, von da zu den Dreiecken, Vierecken, Polygo-

*) Überweg, fordert: „Der Lehrer lasse überall das Abstrakte aus dem Konkreten hervorgehen, und zwar aus einer solchen Fülle des Konkreten, daß es sich daraus schon gleichsam von selbst hervorhebt."

nen, in der geometrischen Körperlehre vom Würfel zu den Säulen, von da zu den Spitzsäulen und Flachen fortschreitet, so geht man da allenthalben vom Einfachen zum Zusammengesetzten.

Aber auch im Schreiben beginnt man mit den einfachsten Buchstaben; im Linearzeichnen mit der Linie und den einfachsten Figuren; in den Elementarübungen des Singens mit einzelnen Tönen und den einfachsten Rhythmen. Jede neue Übung in diesen Gegenständen ist zusammengesetzter, als die unmittelbar vorhergehende.

Wenn man Pflanzen, Tiere oder geometrische Körper beschreibt, so scheint unserer Regel nach der naturgemäße Gang zu sein: von den Teilen zum Ganzen. Die Erfahrung lehrt aber, daß das Kind einen Naturkörper immer erst als Ganzes auffaßt; die Betrachtung der Teile folgt später. Ja auch jeden Teil eines solchen Ganzen faßt das Kind immer wieder erst in seiner Totalität auf und geht in seiner Betrachtung dann erst zu den Teilen der Teile. Nach diesen Beispielen gestaltet sich also der Fortschritt vom Einfachen zum Zusammengesetzten eigentümlich, nämlich als ein Fortschritt vom Ganzen zu seinen Teilen, oder von einem unbestimmten Gesamteindruck zur klaren gegliederten Gesamtvorstellung.

Ähnlich ist's bei Individualvorstellungen und Begriffen. Die Vorstellung von einem bestimmten Baume oder einer bestimmten Stadt ist, wenn man die Summe der Merkmale ansieht, gewiß zusammengesetzter, als die begrifflichen Vorstellungen von Baum oder Stadt. Letztere enthalten ja nur wenige wesentliche Merkmale. Da jedoch die allgemeine Vorstellung erst aus vielen konkreten mittelst Abstraktion gewonnen wird, so liegt für das Kind die ihren numerischen Merkmalen nach einfachere Begriffsvorstellung von Baum oder Stadt wirklich ferner, als die viel zusammengesetztere von einem bestimmten Baume oder einer bestimmten Stadt. Dies Beispiel läßt zugleich erkennen, wie die Anwendung der Regel: Vom Einfachen zum Zusammengesetzten! in der Natur der zu behandelnden Gegenstände ihre Grenzen findet. Sie muß öfter mit ihrer Vorgängerin: Vom Leichten zum Schweren — verbunden werden. Wir stimmen hier ganz mit Dr. G. Fröhlich überein, wenn er sagt: „Die Regel vom Einfachen zum Zusammengesetzten ist nur wahr, wenn es sich um synthetischen (Neues darbietenden) Unterricht handelt, aber unwahr, wenn er auf den analytischen (zergliedernden) sich beziehen soll."

γ. Gehe vom Nahen zum Fernen!

Diese Regel bezieht sich zunächst auf solche Gegenstände, bei deren Stoffen ein räumliches Verhältnis von Nah und Fern stattfindet.

Wenn in der Geographie von dem Wohnorte ausgegangen, von da zur nächsten Umgebung, zum Kreis, zum engeren und weiteren Vaterlande, zum Erdteile, zum Erdball fortgeschritten wird, so ist das ein Gang vom Nahen zum Fernen. So will es Goethe, wenn er fordert: „Geh' vom Häuslein aus und verbreite dich, so du kannst, über die ganze Erde."

Wenn man in der Tierkunde erst die Haustiere, dann die im Vaterlande vorkommenden Tiere, später erst fremdländische betrachtet, so ist das ebenfalls ein Gang vom Nahen zum Fernen.

Diese Regel spricht für sich selbst. Denn wer würde es billigen, wenn die Volksschule fremde Länder und ausländische Tiere früher kennen lehrte, als die Heimat und die heimatlichen Tiere? Es hieße das über dem Fernen das Nahe vergessen.

Doch darf auch diese Regel nicht auf die Spitze gestellt werden. Dem geistigen Leben des Kindes liegt vieles sachlich nahe, was räumlich ferne ist, und umgekehrt. So wird sich das Kind für das Wunderland Ägypten mehr interessieren, als für ganz unwichtige Städte im Heimatlande; für eine anschauliche Beschreibung des Kamels, zumal wenn dies eben in der biblischen Geschichte vorgekommen ist, mehr als für manche an sich wenig interessante Tiere der Heimat. Es liegt also dem Interesse des kindlichen Geistes nicht immer nahe, was räumlich nahe, nicht immer ferne, was räumlich fern ist.

In der Weltgeschichte sind manche Methodiker der Meinung gewesen, daß man von der Gegenwart ausgehen und von da schrittweis rückwärts bis zu den Anfängen der Geschichte hinauf gehen müsse. So meinten sie, weil zeitlich vom Nahen zum Fernen, zugleich auch sachlich vom Leichten zum Schweren zu gehen. Dabei befanden sie sich aber in einem methodischen Irrtum. Der deutsche Krieg von 1870, die französische Revolution von 1848 liegen nach ihren politischen Veranlassungen und Zielen dem Verständnis der Kinder einer Mittelklasse viel ferner als etwa die biblischen Erzählungen vom Paradiese, von Joseph in Ägypten, von Mosis Errettung. Kinder im gedachten Alter verstehen wohl Familiengeschichten oder einfache Biographien interessanter historischer Persönlichkeiten, aber weniger politisch epochemachende Ereignisse. Man geht darum im geschichtlichen Unterrichte im allgemeinen dann vom Leichten zum Schweren, vom Nahen zum Fernen, wenn man mit Familiengeschichten und einfachen Biographien beginnt und erst später, wenn das Urteil dazu reif geworden, zu rein politischen Thatsachen fortschreitet.

δ. Gehe vom Bekannten zum Unbekannten!

Es kommt bei dieser Regel ein Dreifaches in Betracht: ein Bekanntes — ein Unbekanntes — das Verhältnis des Unbekannten zu dem Bekannten. Bekannt ist dem Kinde, was es schon weiß, unbekannt, was es erst lernen soll. Der unbekannte Gegenstand muß aber mit dem Bekannten verwandt und ähnlich sein, wenn unsere Regel soll in Anwendung kommen können. Diese Regel ist für die Schulpraxis von eminenter Wichtigkeit. Denn alle neuen Vorstellungen eignet der Zögling sich am besten mit Hilfe des Bekannten an und macht sie so zu festem Eigentum. Wenn man das Staatsleben an dem Bilde des Familien- oder Gemeindelebens erläutert; die Beschreibung des skandinavischen Alpenlandes an die schon behandelte Beschreibung der sächsi-

schen Schweiz anschließt; die Geschichte Friedrichs des Großen mit dem Kinde bereits behandelten Geschichte Karls des Großen in angemessene Verbindung bringt; die Lehre vom zusammengesetzten Satze an die Lehre vom einfachen Satze anknüpft; wenn man ferner in der Geometrie den Satz, daß die Summe ungleicher Nebenwinkel immer zwei Rechte beträgt, durch eine Hilfslinie auf das Bild von zwei gleichen Nebenwinkeln zurückführt; wenn man bei Bildung von Septakkorden an das Gesetz erinnert, nach welchem überhaupt Harmonien gebildet werden: so schließt man in allen diesen Fällen das zu Lernende an schon Gelerntes, das dem Schüler Unbekannte an ihm Bekanntes, das Neue an Altes an.

Auch in der Bibel findet dieser Grundsatz die häufigste Anwendung. Wir erinnern nur an die vielen Metaphern, z. B. an: Ihr seid das Salz der Erde — das Licht der Welt; ferner an die Gleichnisse, z. B. vom viererlei Acker, vom Fischernetz u. s. w. Die Bilder aus dem Naturleben sind hier das Bekannte, die geistigen Vorstellungen des Reiches Gottes, die durch sie veranschaulicht werden sollen, das Höhere und relativ Unbekannte. Da nun im Reiche der Gnade, formell genommen, die gleichen Entwicklungsgesetze bestehen, wie im Reiche der Natur, so finden wir in diesem überall irdische Sinnbilder für die himmlischen Ideen jenes. Eben deshalb läßt sich Übersinnliches versinnlichen. Und so will es ja auch der Herr, der „göttliche Pädagog" — wie ihn die Kirchenväter nannten — wenn er zu seinen Jüngern spricht: „Ein jeglicher Schriftgelehrter, zum Himmelreich gelehrt, ist gleich einem Hausvater, der aus seinem Schatz Neues und Altes hervorträgt."

Auch Paulus verfuhr in Athen nach unserer Regel, wenn er da die Predigt von dem ihm bekannten wahren Gotte an die Inschrift eines Altars anschloß, der einer unbekannten Gottheit geweihet war. In dieser Aufschrift lag von seiten der Athener das Zugeständnis, daß es noch eine Gottheit geben könne, die ihnen unbekannt sei, und der man, im Falle sie existiere, Gottesdienst schulde. An dies Ahnen eines unbekannten Gottes knüpft Paulus sehr sinnig seine Verkündigung an. In ähnlicher Weise verfährt derselbe Apostel 1. Kor. 9, 24. 10, 18. 19. Eph. 6, 13—17.

Die hervorragende Bedeutung unserer Regel tritt in ein noch helleres Licht, wenn man sie mit den drei vorhergehenden in Verbindung bringt, die sie alle in sich befaßt. Denn das Leichte, von dem wir nach Regel α, das Einfache, von dem wir nach Regel β, das Nahe, von dem wir nach Regel γ ausgehen sollen, ist immer das relativ Bekanntere; der Fortschritt zum Schweren, zum Zusammengesetzten und zum Fernen ein Gang zum Unbekannten.

ε. Unterrichte anschaulich!

Diese Regel ist erst recht eine Königin unter den Lehrregeln der neuern Schule. Sie ist mit dem Namen „Pestalozzi" aufs engste

verwachsen, der sie in folgende Worte gefaßt hat: „Jede Erkenntnis muß entweder von der Anschauung ausgehen oder auf die Anschauung zurückgeführt werden."

In realen Gegenständen geht man von sinnlichen, also von Anschauungsgegenständen aus, in den Anfängen der Geographie z. B. von der Heimat, wo das Kind alle geographischen Objekte, mit denen es zuerst bekannt gemacht werden soll, mit Augen sehen; in der geometrischen Formenlehre von geometrischen Körpern, an denen das Kind Linien, Winkel, Flächen und Körperformen schauen kann u. s. w.

Wenn es sich dagegen darum handelt, eine abstrakte Vorstellung faßbar, eine abstrakte Regel begreiflich zu machen, so erläutert man erstere an sinnlichen Gegenständen, letztere an Beispielen. Abstrakte Vorstellungen, Regeln, Wahrheiten werden auf die Weise veranschaulicht. Man unterscheidet daher: Anschauungsunterricht (von diesem später ausführlich) und anschauliches Lehrverfahren. Letzteres findet am häufigsten Anwendung bei formalen Gegenständen. Zahlen sind, wie gesagt, abstrakte Vorstellungen. Der Elementarlehrer veranschaulicht sie an Würfeln, Kügelchen, Strichen, Fingern 2c. Hier leisten die russische Rechenmaschine, die Berliner Knopf- und die Bornsche Punktmaschine vortreffliche Dienste. Man zeige an einer Linie, was ein Bruch ist; daß der Bruch $^1/_4 = {}^3/_{12}$, $^1/_2 = {}^6/_{12}$, $^3/_4 = {}^9/_{12}$ ist u. s. w. Was das Kind so schaut, das sieht es leichter ein und behält es auch leichter.

Auch im Religionsunterrichte ist die Veranschaulichung von großer Bedeutung. Die biblische Geschichte erzählt Thatsachen und Handlungen aus dem Leben. Man kann den Begriff der Gottesfurcht an dem Leben Josephs, den Begriff wahrer Freundschaft an der Geschichte von David und Jonathan, das Wesen einer reinen (selbstlosen) kindlichen Liebe an dem Verhalten der frommen Ruth gegen Naemi, den Begriff der Treulosigkeit an Zedekia, der seinen, dem Nebukadnezar gegebenen Eid freventlich brach, den Begriff der Nächstenliebe an dem Gleichnis vom barmherzigen Samariter anschaulich erklären. Wie aus der biblischen Geschichte, weil es Offenbarungsgeschichte ist, die Lehren des Katechismus sich ergeben, so können und sollen rückwärts die abstrakten Sätze und Lehren des Katechismus an den konkreten biblischen Geschichten anschaulich erläutert werden.

Die Veranschaulichung hat der Lehrer überall anzuwenden, wo es gilt, das Schwere auf Leichtes zurückzuführen, das Zusammengesetzte aus dem Einfachen, das Ferne an Nahem, das Unbekannte an Bekanntem begreiflich zu machen. Es ist klar, daß man nach der Regel, die Veranschaulichung fordert, regressiv zu gehen hat, während die vier vorangegangenen einen progressiven Gang fordern. Übrigens steht das anschauliche Lehrverfahren so sehr im Dienste eines bildenden Unterrichts, daß, wer nur diese eine Regel allenthalben richtig anwendete, sich wohl einen Meister der Lehrkunst nennen dürfte.

5. Unterrichte interessant!

Es ist ein herrlicher Anblick, wenn in einer Klasse aller Augen auf den Lehrer gerichtet sind, wenn ihm die Schüler — so zu sagen — jedes Wort vom Munde wegnehmen. Das kommt nicht von selbst, auch nicht durch bloß äußere Zucht; es ist die unmittelbare Wirkung interessanten Unterrichts. Auf der andern Seite ist es ein trauriger Anblick, wenn eine ganze Klasse unachtsam ist und sich im Unterrichte langweilt. Freilich ist das nur die traurige Folge uninteressanten Unterrichts. Solchen Unterricht bezeichnet Herbart als eine Versündigung an der kindlichen Natur, wenn er sagt: „Langweilig zu sein ist die ärgste Sünde des Unterrichts". Was heißt nun aber interessant unterrichten?

Das Wort Interesse (von inter und esse, als Kompositum: dabei sein, tropisch: mit dem Geiste bei einer Sache sein) ist an sich vieldeutig. Man kann Interesse haben an dem Schicksale eines Menschen, der uns nahe steht, an einer Erfindung, einem Ereignis, einem Krieg, wenn wir von diesem Nutzen hoffen oder Schaden fürchten. Wenn weckt nun Unterricht das Interesse des Schülers? Ein alter Spruch sagt: „Einsicht gebiert Interesse". So ist es; der Unterricht wird das Kind immer fesseln, wenn es ihn versteht; mit dem zunehmenden Verständnis wächst auch das Interesse. Ein trockener, unklarer, verworrener, unverständlicher Vortrag fesselt nicht — interessiert niemanden.

Interessant zu unterrichten ist aber in der That eine Kunst. Es kommt dabei hauptsächlich auf drei Stücke an: auf die Stoffe, die der Lehrer zur Behandlung auswählt, auf die Weise der methodischen Behandlung, auf die Art des Vortrags.

a. Das Interesse des Kindes kann schon durch den Stoff geweckt werden. Manche Stoffe interessieren jedermann, z. B. Geschichte, Naturgeschichte, überhaupt reale Gegenstände; für die formalen Gegenstände des Rechnens, der deutschen Grammatik, der Logik 2c. interessieren sich Kinder im allgemeinen weniger. Mädchen pflegen namentlich das Rechnen nicht besonders gern zu treiben; die Rechenstunden sind ihnen, wenn der Gegenstand nicht gut behandelt wird, oft die unliebsten. — Aber auch in Geschichte, Geographie, Naturgeschichte ist wieder ein Stoff vor dem andern interessant. Die spanischen Erbfolgekriege interessieren ein deutsches Kind nicht; desto mehr die Reformationsgeschichte, wichtige Partien der vaterländischen Geschichte, aus der allgemeinen Geschichte berühmte Heldenthaten, tragische Geschicke einer Person, eines Landes, eines Volkes, einer Stadt, wie z. B. Trojas und Karthagos Fall, die Zerstörung Jerusalems. Für Kinder eines bestimmten Alters und einer bestimmten Bildungsstufe Stoffe auszuwählen, die gleichsam an sich schon das Interesse der Kinder wecken können, ja müssen: das ist nicht leicht. Aber es muß sein, wenn der Unterricht schon durch seine Stoffe bildend und erziehend wirken soll. Um der Wichtigkeit der Sache willen hier das Wort Herders noch einmal: „Man sage, was man will. So-

lange ich keinen unmittelbaren Reiz an der Sache sehe, wähle ich sie nicht; ich treibe sie sonst, um sie getrieben zu haben, und sie wird mir schwer. Der Reiz ist das Leitband, das die Jugend fesselt."

b. Interessant wird ferner der Unterricht durch die Lehrweise des Lehrers. Hier wird recht klar, wie viel im Unterricht auf die Form ankommt, und wie „die Kraft des Lehrers in seiner Methode ruht". Denn zwei Lehrer können denselben Stoff behandeln; aber nur der eine behandelt ihn interessant, der andere trocken, darum nicht ansprechend. Es ist ein Geheimnis, wie manche Lehrer ihre Kinder nur durch die Art der Behandlung gleichsam bezaubern, daß diese lange Zeit gespannt zuhören, ohne zu ermüden oder des Hörens überdrüssig zu werden. Der Geschichtslehrer, der seinen Stoff so ordnet, daß er die Thatsachen gleichsam noch einmal geschehen läßt, der an Bildern veranschaulicht, passende Vergleiche aus früherem Unterrichte einwebt, kurz, der seinen Stoff in einführender Weise (induktiv) behandelt — der wird die Kinder immer fesseln. Merke: Die praktische Behandlung deines Unterrichtsstoffes muß anregend wirken. Goethe sagt: „Die Jugend will lieber angeregt als unterrichtet sein."

c. Viel kommt endlich auch auf den Vortrag an. Goethe sagt einmal: „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet nichts erreichen." Dies gilt von der Predigt, aber auch vom Unterricht. Man muß es dem Lehrer sofort abfühlen, daß er selbst ganz bei der Sache ist; daß er gern lehrt, was er lehrt. St. Augustin wendet das Wort der Schrift recht passend auf die Lehrer an: „Einen fröhlichen Geber hat Gott lieb." Auch die Kinder haben einen solchen lieb. Der träge, lehrfaule, lohndienerische Lehrer wird seine Kinder nie enthusiasmieren. Vom Tod kommt kein Leben. Nur Leben belebt. Interesse weckt Interesse.

Zusatz. Ob der Unterricht die Kinder interessiert, erkennt man an ihrer Aufmerksamkeit; je gespannter diese, desto höher ihr Interesse an der Sache. „Die Aufmerksamkeit der Schüler in Spannung zu erhalten und sie vor Zerstreuung zu bewahren, vermag der Lehrer aber nur dann, wenn der innere Bildungsgrad des betreffenden Gedankenkreises bei allen Schülern nahezu ein gleicher ist." (Waitz.)

η. Verweile bei den Elementen!

„Eilen thut nicht gut" — heißts im Sprichwort; denn selten gelingt, was man mit Eile thut. Darum sagt ein anderes Sprichwort: „Eile mit Weile".

Der Unterricht ist einem Baue zu vergleichen. Bei jedem Baue legt man vor allem guten Grund. Je größer der Bau, desto mehr Sorgfalt verwendet man auf den Grund. Darum sind in jedem Schulsystem die untern Klassen von so großer Bedeutung, weil sie Grund legen. Was unten versäumt wird, ist oft nie oder nur schwer wieder gut zu machen. Darum sind gute Elementarlehrer nicht hoch genug zu schätzen.

In jedem Gegenstande sorge der Volksschullehrer dafür, daß die Anfänge einer Wissenschaft, die Grundübungen einer Fertigkeit aufs sorgfältigste erklärt, eingepägt und geübt werden. Ist das Kind in den kleinen Aufgaben des Zahlenkreises von 1—10 noch nicht fest, so gehe man nicht vorwärts zum nächsten Zahlenraume von 1—20, oder gar von 1—100. Gehen die kleinen Übungen des Addierens und Subtrahierens im Zahlenraume von 1—20 noch nicht sicher, so stehe man noch an, Multiplikations- und Divisionsaufgaben zu stellen. Darum — überall nicht eher weiter gehen, als bis der Hauptsache nach verstanden und gemerkt worden, was man gelehrt hat, eine Regel, die sich besonders junge, lehrlustige Lehrer merken mögen! Die Treue im Kleinen ist eine nicht hoch genug zu schätzende Tugend an einem Elementarlehrer.

„Zähle nicht zu den geringen,
Was uns führt zu größern Dingen." Joh. Mattheson.

Man darf aber diese Regel auch nicht zu sehr pressen. Denn bisweilen ist es gut, im Lehrgange vorwärts zu gehen, auch wenn noch nicht alles nach Wunsch verstanden worden. Später nimmt man das früher Behandelte noch einmal vor. Mit der inzwischen weiter entwickelten geistigen Kraft wird es dem Kinde nun möglich, ein tieferes Verständnis des Früheren zu erlangen. Hält man zu peinlich an der Regel fest, nicht einen Schritt eher vorwärts zu gehen, als bis alles rückwärts Liegende völlig verstanden und gefaßt ist, so kann man dem Kinde das Lernen recht zur Qual machen und verleiden. Also: „Eile mit Weile"; verweile aber auch nicht zu lange bei dem Einzelnen. Mache das Kind fest und sicher in den Elementen für den nächsten Bau, wisse aber, daß der Grund geistiger Baue sich durch Wiederholungen und durch die wachsende Kraft des Schülers von selbst vertieft und an Festigkeit gewinnt.

ϑ. Verbinde sachlich verwandte Gegenstände mit einander!

Der Lehrgegenstände giebt es sehr viele. Sie lassen sich, wie wir wissen, in drei große verwandtschaftliche Gruppen ordnen; denn alles Wissen bewegt sich um die drei Centra: Gott — Welt — Mensch. Jedes der drei allgemeinsten Wissensgebiete (Gotteslehre — Welt- und Menschenkunde) verzweigt sich in viele besondere Wissensgebiete, die als Zweige eines Stammes notwendig unter sich verwandt sein müssen, daher sie sich im Unterricht mannigfach verknüpfen lassen. Die gruppierende Lehrmethode hat auch ihren Wert und verdient Beachtung. Sie läßt sich anwenden in religiösen, realen, formalen, technischen Gegenständen. So verbindet Zahn auf dem Gebiete des elementaren Religionsunterrichts: biblische Geschichte, Bibelkunde, Bibellesen, Katechismus und Kirchenlied; Diesterweg auf dem Gebiet des elementaren Sprachunterrichts: Lesen, Rechtschreibübung, Aufsatz, Sprachlehre (im sprachlichen Unterrichte der Unterklasse verbindet man insbesondere Lesen, Schreiben, Anschauungs-, Denk-

und Sprechübungen); auf dem Gebiete des weltkundlichen Unterrichts verbindet man, wo es passend, mit Geographie Geschichtliches, wie man im Geschichtsunterrichte auf Geographie notwendig Bezug nehmen muß ꝛc. Hieraus erhellt, daß verschiedenartige Verknüpfungen der einzelnen Gegenstände allerdings möglich sind.

Guten Praktikern ist nicht entgangen, wie dieser innere Zusammenhang der Gegenstände den Interessen des Unterrichts sehr förderlich sein müsse. So sagt schon Lancaster: „Man thut im Unterrichte wohl, alle Mittel, durch die man wirken will, möglichst in Verbindung mit einander zu bringen. Handelt z. B. die heutige Lektion von der Schöpfung, so muß man es so einrichten, daß das, was an diesem Tage gelesen, die Lektion des Katechismus, welche auswendig gelernt, und die Gesänge, welche hergesagt werden sollen, des nämlichen Inhalts sind. Dadurch wird der Eindruck verstärkt und die Aufmerksamkeit der Kinder nicht zersplittert, sondern auf diesen einen Gegenstand gerichtet." Diese Anweisung Lancasters beruht auf der Regel: „Verbinde sachlich verwandte Gegenstände mit einander!" Zahn hat in seinem Schulkalender tabellarisch ausgeführt, wie man biblische Geschichte, Kirchenlied, Bibellesen, Katechismus, Perikopenerklärung durch das ganze Schuljahr hindurch sachlich verbinden könne. Ähnlich Köhler in seinen Stoffen und Entwürfen, der in sinniger Weise biblische Geschichte, Kirchenlied, Bibelspruch und Katechismus verknüpt hat.

Wir sagen noch einmal: der Wert dieser gruppierenden Lehrmethode ist nicht in Abrede zu stellen. Wenn man in der Geographie die Stadt Leipzig oder die Leipziger Kreishauptmannschaft behandelt, so muß es den Unterricht sehr beleben, wenn man passende Scenen aus dem 30jährigen oder aus den Freiheitskriegen einwebt. Bei Behandlung der nördlichen Polarländer läßt sich recht füglich eine Belehrung über das dortige Kulturleben und die Eigentümlichkeiten des Tier- und Pflanzenlebens verbinden. (Siehe z. B. Grubes Charakterbilder, ferner die bekannten Zonengemälde, die bei Studer in Winterthur erschienen.) Diese Methode ruft in der Seele des Kindes durch den einen Stoff Vorstellungen verwandter Gebiete wach, macht den Unterricht anschaulich und interessant und regt das Kind zu allseitigem Denken an, steht also, um es kurz zu sagen, ganz im Dienste des bildenden Unterrichts. Das will auch jenes bekannte Verschen sagen:

„Alles soll in einander greifen,
Eins durchs andre gedeihn und reifen."*)

Man hat der neuern Schule den Vorwurf gemacht, daß sie zu vielerlei lehre, und dabei an den alten Spruch erinnert: non multa,

*) Dieser Vers ist von Novalis und lautet ursprünglich:
„Eins muß in das andre greifen,
Eins durchs andre blühn und reifen."

sed multum! — nicht vielerlei, aber viel! Daher war man ernstlich auf Konzentration der Unterrichtsstoffe bedacht. Manche glaubten freilich schon dadurch den Lehrplan zu konzentrieren, wenn sie eine Anzahl Gegenstände unter einen Titel brachten — unter einer Rubrik zusammenfaßten. Es fielen zwar so etliche Benennungen, aber in Wirklichkeit behielt der Unterricht sein früheres Vielerlei. Die rechte Konzentration besteht darin, daß man den gesamten Unterricht einer Schule oder einer Anstalt auf den Zweck der Schule oder der betreffenden Anstalt zurückführt. Man wähle daher überall streng nur Stoffe aus, die zur Erreichung des Schul- oder Anstaltszweckes unbedingt nötig sind, und man hat Konzentration des Unterrichts. Auf einige Titel mehr oder weniger kommt es hierbei ganz und gar nicht an.

So richtig und wichtig obige Regel ist, so ist doch auch sie mit Vorsicht anzuwenden. Allerdings ist es wahr, daß die Verbindung verwandter Gegenstände eine gewisse Vereinfachung mit sich führt. Diese ist jedoch, wie eben angedeutet, oft nur scheinbar. So wird z. B. nach dem Zahnschen Schulkalender durch die Zusammenstellung die Zahl der biblischen Geschichten, der Katechismuslektionen, der Kirchenlieder und Sprüche an sich nicht gemindert. Zahn läßt biblische Geschichte und ebenso Katechismus in ihrer natürlichen Ordnung. Das hat zur Folge, daß die Pensa in der biblischen Geschichte und im Katechismus oft in sehr loser oder gar keiner Verbindung stehen. (Gleich in den Pensen der ersten Woche steht neben den biblischen Geschichten von der Schöpfung, Paradies und Sündenfall die Lehre von der Taufe — nach dem Heidelberger Katechismus.) Andere halten nur die Katechismusordnung fest und wählen die biblischen Geschichten für jede Woche nach den Katechismusthemen. Das führt den Nachteil mit sich, daß die biblische Geschichte zusammenhanglos wird; wenigstens geht der historische Faden verloren, wenn nach dieser Anlage alt- und neutestamentliche Geschichten durcheinander behandelt werden. Auch ist das Bedenken nicht zu unterschätzen, daß das Einerlei innerhalb einer Woche auch wieder etwas Ermüdendes haben kann. Übrigens ist sachliche Verbindung im Unterrichte auch ohne jene Kalenderordnung möglich. Denn da das Oberklassenkind schon in der Unter- und Mittelklasse biblische Geschichte gehabt hat, so kann man aus dem Schatze seiner biblischen Geschichtskenntnis für jede Katechismuslehre zu jeder Zeit passende Beispiele anziehen. Hat man Italien geographisch behandelt, so kann man in der Geschichte Italiens das Geographische repetitorisch da und dort einweben. U. s. w.

Zusatz. Bei der Regel: „Verbinde sachlich verwandte Gegenstände mit einander", wie bei den frühern: „Gehe vom Bekannten zum Unbekannten" — „Unterrichte interessant", sowie bei ähnlichen, kommt das höchst wichtige psychologische Gesetz der Apperception zur Anwendung. Apperception ist diejenige Geistesthätigkeit, durch welche wir das neu Wahrgenommene in Verbindung bringen mit dem bereits gewonnenen Besitz unseres Geistes. Die Art dieser Apperception ist natürlich sehr verschieden; sie findet aber überall statt, wo im Lernen Neues geboten wird, das irgend eine Verschmelzung mit schon Gelerntem

zuläßt. Über die besodere Bedeutung der „Apperception" bei den Herbart-Zillerianern passenden Orts später Weiteres.

4. Erstrebe bei deinem Unterricht allseitige intellektuelle Bildung!

Bildung ist das Ziel aller Erziehung. Das Wort „bilden" deutet sinnig auf das Ideale in der Aufgabe des Erziehers, darin bestehend, daß sich in dem Kinde das Bild des Idealmenschen gestalte. Das anerschaffene göttliche Ebenbild ist es, das durch die christliche Erziehung aus seinem potentiellen Zustande zur vollen Entfaltung kommen soll.

In der Unterrichtslehre haben wir es an erster Stelle mit der intellektuellen Bildung zu thun — mit der Ausbildung der Erkenntniskräfte. Diese intellektuelle Bildung soll — so fordert es unsere Regel — nicht einseitig, sondern allseitig sein. Die Einseitigkeit und Allseitigkeit des Unterrichts kann liegen in der Wahl der Stoffe, die behandelt werden, aber auch in der Form der Behandlung.

Gesetzt, es legte ein Lehrer nur Wert auf die religiösen Gegenstände, alles andere Wissen und Können hielte er für unwichtig und gleichgültig; so wäre das eine Einseitigkeit im Lehrplan, die auch eine einseitige intellektuelle Bildung zur Folge haben müßte.

Die vorpestalozzische Schule ließ bloß auswendig lernen. Die Schule der Philanthropen legte allen Wert auf Verstandesbildung. Beide Richtungen waren einseitig. Unsere Regel verlangt, daß Gedächtnis, Verstand, Vernunft, kurz alle intellektuellen Seelenkräfte gebührend entwickelt und gebildet werden.

Es wäre aber auch das eine Einseitigkeit, wenn man sich im Unterrichte rein nur auf Ausbildung der intellektuellen Vermögen beschränken, die Gefühls- und Willensbildung aber vernachlässigen wollte. Solcher Unterricht, der nur den Verstand beschäftigt, ist kalt. Der Grundsatz der Allseitigkeit fordert, daß man bei dem Unterrichte auch das Gemüt mit berücksichtige. Wir sagen mit Zezschwitz: „Jede einseitige Entfaltung einer unserer Kräfte ist Scheinbildung; sie ist das tönende Erz und die klingende Schelle der Menschenbildung und nicht die Menschenbildung selber."

5. Übe die Selbstthätigkeit deiner Schüler!

Die Grundkräfte der Seele sind: Receptivität und Spontaneität — Erkennen und Wollen. Beide sind gleichmäßig zu bilden. Das macht sich bei gutem Unterricht gewissermaßen von selbst. Denn da jeder Erkenntnisakt (Aufmerksamkeit, Memorieren, Begreifen, Urteilen, Schließen) immer mit Willensakten verbunden ist, so ist die Bildung des Erkenntnisvermögens auf allen Stufen zugleich auch Willensbildung, mithin eine Übung der Selbstthätigkeit.

In unserer Regel ist aber das Wort „Selbstthätigkeit" in dieser Allgemeinheit nicht gemeint. Der Unterricht wendet sich auf allen Stufen an die Thatkraft des Kindes; aber bei der Ausführung steht ihm der

Lehrer anfangs immer helfend zur Seite. Würde nun der Lehrer diese Hilfen allenthalben und immer leisten, so würde das Kind in seinen Arbeiten nie selbständig werden. Daraus folgt, daß des Lehrers Hilfen auf allen Stufen nur bis dahin zu leisten sind, wo man der Kraft des Kindes zutrauen kann, daß es neue Aufgaben selbständig müsse lösen können. Im Rechnen erkläre man die Regel, nach der eine Aufgabe zu lösen; man gebe bei neuen Aufgaben die noch nötigen Winke; zuletzt stelle man aber Aufgaben derselben Kategorie, deren Lösung das Kind ganz allein, also völlig selbständig auszuführen hat. Gelingt das, so ist es auf dieser Stufe von der anfänglichen Receptivität zur Aktivität — zur bewußten Selbstthätigkeit gekommen. — Der Zeichenlehrer giebt eine neue Figur zum Zeichnen. Er weiß: $^3/_4$ der Aufgabe muß das Kind aus den vorhergegangenen Übungen verstehen, das letzte Viertel muß es durch eigenes Nachdenken finden können. Da wendet er sich nun an die Kraft des Kindes: er läßt sich sagen, wie die Zeichnung auszuführen und fordert eine völlig selbständige Ausführung. — Der Lehrer des deutschen Aufsatzes giebt anfangs Musterstücke, die er nach Inhalt und Form bespricht. Das Kind hat diese Stücke aus dem Gedächtnis wörtlich nieder zu schreiben. Das ist bloße Reproduktion ohne eigene Produktion. Wenn später Lehrer nach einer besprochenen Erzählung eine Nachbildung fordern, so ist das eine erhöhte Anforderung an die Selbstthätigkeit des Kindes. Endlich giebt der Lehrer nur ein Thema, und das Kind soll Stoff und Form selbst finden. Diese Aufgabe fordert freie Produktion — die Lösung eine weiter erhöhte Selbstthätigkeit.

Das ist nun eine Haupteigenschaft guten Unterrichts, daß er auf allen Stufen die Kraft des Kindes so anregt und beschäftigt, daß die freie Selbstthätigkeit je länger je mehr erstarke. Der Lehrer muß genau abmessen, wo und wie weit seine Hilfe nötig, und wo die eigne Kraft des Kindes zur Lösung seiner Aufgabe ausreichen kann. Es ist nun klar, wie unsere Regel auf den Höhenpunkt formaler Kraftbildung geht. Denn wenn das Kind im Anfang seiner Schulzeit sich nur oder fast nur receptiv verhält, wenn es im Fortgang des Unterrichts je länger je mehr reproduktiv arbeitet, so soll es auf der Oberstufe je mehr und mehr aus sich heraus produzieren. Die bewußtvolle und reife Produktivität ist der Gradmesser der erlangten formalen Bildung der Schüler.

Schlußbemerkung. Die Unterrichtsregeln der ersten Gruppe stehen, wie schon oben bemerkt, alle zunächst und vornehmlich im Dienste formaler Bildung. Der Wert tüchtiger formaler Bildung kann nicht hoch genug angeschlagen werden. Eine Schule, in der die Kinder im Denken wohlgeübt sind, macht immer einen erfreulichen Eindruck. Die Kraftbildung behält ihren Wert fürs ganze Leben. So meint es auch Dinter, wenn er sagt: „Der bloße Lerner geht von Jahr zu Jahr zurück. Die gebildete Kraft kommt auch nach vollendeter Schulzeit von Jahr zu Jahr weiter." Manche machen sich jedoch von der Macht der formalen Bildung eine etwas zu hohe Vorstellung, wenn sie meinen, sie sei eine Art Zauberstab, mit der man in allen Wissens-

gebieten mit leichter Mühe zur Herrschaft gelangen könne. Wir denken uns, daß jemand in den formalen Gegenständen der Mathematik wirklich Großes leiste; wird der mit Hilfe seiner formalen Bildung sich auch eine tüchtige Sprachbildung gleichsam wie auf den Raub aneignen können? Wenn ein Schmied seine physische Kraft im Heben von Hammer und Eisen gestärkt hat, so kann er allerdings auch mit derselben Kraft große Steine, mächtige Holzblöcke u. dergl. von der Stelle heben. Bei der geistigen Kraft ist das anders. Der tüchtigste Mathematiker würde, wenn er etwa noch Griechisch lernen wollte, die ersten Elemente dieser Sprache auch nur langsam erlernen. Während er eine Gleichung mit zwei oder drei Unbekannten mit leichter Mühe ausführt, gehen ihm vielleicht die Geschlechtsregeln der griechischen dritten Deklination schwer in den Kopf. Daraus folgt, daß formale Bildung in einem Gegenstande an sich nicht über die Mühen weghebt, die das Erlernen anderer Gegenstände verursacht. Nur das ist zuzugeben, daß eine an anderen Stoffen geübte Denkkraft darauf sinnen wird, sich das Erlernen ganz neuer Gegenstände zu erleichtern; man wird es mit Verstand anfassen und also mit Verstand lernen. Insofern ist formale Bildung zu allem Lernen nütze.

Zweite Gruppe.

Unterrichtsregeln, welche vorherrschend auf die materiale Bildung gehen.

§. 114. In dieser Gruppe haben wir nur zwei Regeln aufgestellt, die wir auch in eine hätten zusammenfassen können. Die erste Regel besagt im allgemeinen, daß aller Unterricht ein gewisses materielles Wissen anstreben müsse, die andere dagegen deutet darauf hin, daß dieses Ziel nur durch planmäßige Übungen zu erreichen sei. Also:

1. Erstrebe mit der formalen Bildung zugleich auch materiale!

Was wir unter formaler und materialer Bildung verstehen, ist bekannt. Ebenso wissen wir bereits, daß es Zeiten bloß gedächtnismäßigen Lernens gegeben, aber auch Zeiten, wo die sogenannten „reinen Denkübungen" blühten und wo formale Bildung die Losung des Tages war. Diesen Einseitigkeiten verdankt unsere Regel ihre Entstehung. Indem sie beiden entgegentritt, fordert sie vom Lehrer, daß er neben der Bildung der Kraft auch für positives Wissen — für einen Schatz materieller Kenntnisse Sorge tragen solle und müsse. Denn was gelehrt wird, soll behalten werden. Ein Unterricht wäre in der Hauptsache doch ohne Frucht gewesen, wenn es ihm zuletzt an der Frucht sichern Wissens fehlte. Darum:

2. Sorge fürs Behalten!

Was gelehrt wird, soll behalten, d. i. gemerkt werden, sonst kommts beim Schüler zu keinem Wissen. Tantum scimus, quantum memoria tenemus. Das Merken macht sich aber nicht so von selbst, es erfordert von seiten des Lehrers oft viel Überlegens, wie das Gelehrte zum bleibenden Eigentum der Schüler zu machen, von seiten der Schüler aber viel Übens. Mit Bedacht fordert daher unsere Regel: Sorge fürs Behalten! Denn daß die Schüler behalten, was gelehrt wird, ist eines guten Lehrers tägliche Sorge. In Bezug hierauf

legt er sich bei jedem Unterrichtsgegenstande zwei Fragen vor: Was sollen meine Kinder im Gedächtnis bewahren? Wie fange ich's an, daß sie es bewahren?

Wir unterscheiden ein wörtliches und ein sachliches Merken. Viele Stoffe müssen allerdings wörtlich gemerkt werden, z. B. Bibelsprüche, Liederverse, Gedichte, die Hauptstücke des Katechismus. In Geographie und Geschichte sind Namen und Jahrzahlen fest einzuprägen; die geschichtlichen Thatsachen werden nur sachlich gemerkt. Der Schüler soll zu jeder Zeit das Thatsächliche erzählen können, wobei wir ihm die Wahl der Worte überlassen. Es hat jeder Gegenstand seine eigenen Merkstoffe. Ein guter Lehrer hält darauf, daß seine Schüler in allen Gegenständen das zu Merkende merken. Er übt sie ebenso sorgfältig im Lernen von Sprüchen, wie im Merken von Namen, Zahlen, Tönen, Regeln 2c.

Das methodische Verfahren anlangend, so unterscheidet man, wie schon in der Lehre vom Gedächtnis bemerkt worden, ein mechanisches, ein judiciöses, ein ingeniöses Lernen.

Mechanisch lernt der Schüler, wenn er sich die zu merkenden Stoffe so lange vorspricht oder durchliest, bis er sie behalten. Mit jedem wiederholten Durchsprechen verstärken sich die Spuren der ersten Eindrücke, bis endlich das Ganze von dem Geiste fest angeeignet ist. Der verständige Lehrer wird darauf sinnen, auch das gedächtnismäßige Einprägen zu erleichtern. Das geschieht, wenn er aufgegebene Liederverse, oder ein aufgegebenes Gedicht sinngemäß vorliest und es so nachlesen läßt. Schon so wird dem Kinde fürs Lernen eine Hilfe geleistet. Es kann aber noch mehr geschehen.

In der Seele unterstützt eine Kraft die andere. Das Gedächtnis dient dem Verstande, der Verstand aber auch dem Gedächtnisse. Denn Verstandenes wird leichter behalten als Nichtverstandenes. Darum erklären gute Lehrer, was die Kinder auswendig lernen sollen. Auf diese Weise wird das Memorieren ein verständiges — ein judiciöses. Manche Methodiker haben das judiciöse Memorieren als das einzig naturgemäße und allein berechtigte bezeichnet, als wenn alles zu Lernende erst erklärt werden müsse. Das ist nicht unbedingt nötig. Es wird im Leben und in jeder Wissenschaft vieles erst den Worten nach oft ganz mechanisch gemerkt, was dem Verstande erst später klar wird. So lernt das Kind sehr vieles in seiner Muttersprache durch bloßes „Nachplappern"; aber wie wenig denkt es sich anfänglich von dem vollen Inhalte der von ihm gebrauchten Worte! Wie viel Sprichwörter und Redensarten führen selbst Gebildete im Munde, von denen sie nur ein ganz allgemeines Verständnis haben! Wir haben schon §. 103 Aussprüche von Palmer, Hegel und Erdmann beigebracht, die das mechanische Lernen als eine in vielen Fällen ganz nötige Vorstufe zum verständigen Lernen bezeichneten. Man muß die Speise erst in den Magen aufnehmen, ehe sie verdaut werden kann.

Sollte es da so ganz ungereimt sein, einen geistigen Stoff in die Seele erst nur wörtlich aufzunehmen, um ihn darauf um so freier auch denkend zu verarbeiten?

Die Sorge ums Behalten des Gelehrten hat die Methodiker sogar eine besondere „Gedächtniskunst" erfinden lassen. Daß wir der Mnemotechnik keinen besondern Wert beizulegen vermögen, sagten wir schon §. 28. Wir halten es mit dem alten römischen Lehrmeister Quinctilian, der also sagt: „Will jemand die Hauptkunst, das Gedächtnis zu vervollkommnen, von mir wissen, so besteht sie in Übung und Arbeit (exercitatio et labor). Das Wirksamste ist Auswendiglernen, viel aussinnen, und das, wo irgend möglich, täglich. Keine Kraft mehrt sich in dem Grade, als das Gedächtnis, durch Kultur, oder geht so leicht unter durch Vernachlässigung. Darum müssen schon Kinder sehr viel memorieren, müssen den Überdruß, das Gelesene und Geschriebene immer aufs neue zu lesen, und gleichsam dieselbe Speise wiederzukäuen, bezwingen lernen." Doch will Quinctilian auch Gradation, anfangs wenig und was keinen Überdruß erregt, dann mögen täglich einige Zeilen mehr hinzukommen, so daß man den Zuwachs kaum merke und unvermerkt bis zur höchsten Zahl aufsteige ꝛc. In der That, das Hauptmittel, das Gelehrte dem Gedächtnis einzuprägen, ist und bleibt Übung, tägliche Übung, insbesondere fleißiges Wiederholen der gelehrten Stoffe. Repetitio mater est omnium studiorum. Kinder können Sprüche, Lieder, Gedichte ꝛc. heute noch so gut können; werden diese Stoffe nicht wiederholt, so sitzen sie oft schon nach Wochen nicht mehr fest. Darum bezeichnen sich gute Lehrer in jedem Gegenstande alle Stoffe, die im Laufe der Schulzeit unbedingt gemerkt werden müssen. Sie ordnen diese Merkstoffe nach der Regel: „Vom Leichten zum Schweren — vom Konkreten zum Abstrakten!" Sie verteilen sie auf die einzelnen Schuljahre und halten nun streng darauf, daß diese Stoffe in jeder Klasse durch wohlgeordnetes Wiederholen ganz fest und sicher angeeignet werden. Planmäßiges Wiederholen wirkt Wunder sichern Wissens. Natürlich mutet man auch in den einzelnen Klassen nicht allen Kindern alles zu; die schwächeren Kinder lernen stets nur das Minimum — von dem Nötigen das Allernötigste.

Man hört öfter die Regel, daß der Lehrer am Schluß jeder Stunde eine summarische Wiederholung vornehmen solle. Das ist ohne Zweifel sehr nützlich. Wenn man aber weiter fordert, daß auch in der nächsten Stunde die letztbehandelte Lektion noch einmal summarisch wiederholt werde, so ist das in vielen Fällen unausführbar. Wenn man heute das 3. Gebot beschlossen hat, wird man da in der nächsten Stunde eine nochmalige, wenn auch nur summarische Wiederholung anstellen, oder nicht lieber sofort zum 4. Gebot übergehen? Man kann sich durch zu vieles Wiederholen so aufhalten, daß man gar nicht vorwärts kommt. Man möge aber in der Regel am Schlusse von Hauptabschnitten eine Wiederholung im großen und ganzen vornehmen. Auch diese führt

sich nicht in jedem Gegenstande gleich gut aus; z. B. in Geographie und Geschichte besser als im Katechismus. In der Religion hat aber der Lehrer ohnehin reiche Gelegenheit, den Kern der christlichen Lehre an vielen Orten immer wieder ins Gedächtnis zurückzurufen, z. B. bei den biblischen Geschichten, beim Bibellesen, bei Rezitieren der Sprüche (der Beweisstellen), bei Erklärung von Kirchenliedern &c.

Die Weisen, das Gelehrte dem Geiste einzuprägen, sind so mannigfaltig, daß eine vollständige Darlegung derselben unmöglich ist. Wir konnten hier nur Winke geben.

Zum Schluß bemerken wir noch, wie schon die Befolgung der formalen Unterrichtsregeln das materielle Einprägen wesentlich fördert. Wer anschaulich unterrichtet, wer seinen Unterricht interessant zu machen versteht, wer seine Kinder ganz besonders in den Elementen jedes Lehrgegenstandes fest gründet, wer es versteht, Verwandtes an Verwandtes anzuknüpfen, die Selbstthätigkeit zu erregen — der wird auch materiell bleibendere Resultate des Lernens erzielen.

Dritte Gruppe.

Unterrichtsregeln, welche dem pädagogischen Unterrichtszwecke — der Bildung fürs Leben dienen.

§. 115. Noch einmal: „Nicht für die Schule, sondern fürs Leben wird gelernt." Folglich sind formale und materiale Bildung zwar Zwecke, aber nicht Selbstzwecke des Unterrichts; beide haben ihr Ziel in der Lebensbestimmung des Kindes. Dahin weisen nun die zwei Regeln, die wir in der dritten Gruppe zusammen geordnet haben. Wir nennen sie praktische, weil sie insbesondere das praktische Leben im Auge haben. Wir nennen sie pädagogische, weil sie dem Endzwecke der Erziehung dienen. Auch diese zwei Regeln hätten sich in eine zusammenfassen lassen. In der Teilung verhalten sich beide wie Grund und Folge; denn die individuellen Gaben bedingen — so ist es wenigstens im allgemeinen — den zukünftigen Lebensberuf des Schülers.

1. Berücksichtige bei deinem Unterrichte die Individualität deiner Schüler!

Das Individuelle ist das dem Individuum Eigentümliche. Jeder Mensch hat Vorstellungs-, Gedächtnis- und Erinnerungskraft, Verstand, Urteilskraft, Vernunft &c., aber nicht jeder hat diese Vermögen in gleicher Kräftigkeit; vielmehr finden hier große Verschiedenheiten in Bezug auf Stärke und Mischung statt. Der eine hat ein schwaches, der andere ein starkes Gedächtnis; der eine merkt leicht Zahlen, der andere leicht Namen oder Töne. Der mit einem sehr guten Gedächtnis Begabte muß nicht auch ein tiefer Denker sein. Auch stehen intellektuelle Begabung und Gemüt oder Wille nicht immer in gleichem Verhältnis. Hiernach verstehen wir unter Individualität jede „aus der Verbindung

aller angebornen Anlagen und Neigungen hervorgegangene absolute Eigentümlichkeit des Einzelnen".

Es versteht sich nun von selbst, daß der Lehrer bei seinem Unterrichte auf die individuellen Begabungen seiner Schüler gehörige Rücksicht zu nehmen hat. „Alle Erziehung muß individuell sein," sagt Graser, mithin auch aller Unterricht. Wir verstehen das zunächst in dem Sinne, daß der Unterricht sich nach den besonderen Begabungen der Kinder zu richten habe. Gesetzt also, ein Lehrer hätte zwei Schüler in seiner Klasse, von denen der eine mit einem guten, der andere mit einem schwachen Gedächtnis begabt wäre: ist es da nicht Pflicht, die starke Kraft durch größere Aufgaben zu üben, der schwachen dagegen zunächst nur mäßige Aufgaben zuzumuten? Wäre es nicht ein Fehler, dem guten Denker zu leichte Aufgaben zu stellen, die er spielend löst, während sich an höheren Aufgaben seine Kraft stählen sollte? Wenn ein Kind besonderes Geschick zu technischen Fertigkeiten, zur Schreib- oder Zeichen- oder Tonkunst hat: sollte nicht eine solche Gabe vom Lehrer besonders gepflegt werden? Das sind nur einzelne Beispiele von den vielen, die hier aufzuführen wären.

Bei Berücksichtigung der Individualität muß man sich jedoch hüten, daß man der Trägheit keinen Vorschub leiste. Ein träges Kind glaubt es nämlich gern, wenn der ungeduldige Lehrer ihm zuruft: „Aus dir wird nichts — du bist und bleibst ein unwissendes Kind!" Wenn das Kind das zu glauben anfängt, dann ist es mit dem Lerneifer aus. Es findet nun Beruhigung in dem vermeintlichen Mangel an Begabung. Nein, der Trägheit ja kein Polster bereiten! Hier gilt es vielmehr, dem Unfleißigen Lust machen, dem Mutlosen Mut und Selbstvertrauen einflößen. Das geschieht auf mancherlei Weise. Vor allem sei der Unterricht anschaulich, faßlich, interessant! Man ermuntere das schwache oder mutlose Kind, daß es seine Kraft anstrenge; man helfe, wo Hilfe nötig ist; man bezeuge seine Freude, wenn schwachen Kindern geringe Leistungen gelingen u. s. w. Liebe und Geduld des Lehrers thun hier Wunder.

Die Verschiedenheit der natürlichen geistigen Begabungen und Fähigkeiten läßt sich nicht leugnen. Auch die Schrift bezeugt: „Es sind mancherlei Gaben, aber es ist ein Geist; es sind mancherlei Kräfte, aber es ist ein Gott, der da wirket alles in allen." „Die Individualität mit ihrem besondern Berufe ist mithin eine von Gott gewollte, und darum hat sie das Recht zu fordern, daß sie geachtet und in der Ausbildung ihrer eigentümlichen Kräfte, wie in Ergreifung und Förderung ihres Berufes, unterstützt werde." (Gustav Baur.)

Zusatz. Fast gegenteilig zu dem zu der Regel unter 1 Gesagten spricht sich Hegel in Bezug auf individuelle Bildung aus. Seine Worte sind: „Man darf die Eigentümlichkeit des Menschen nicht zu hoch anschlagen. Vielmehr muß man für ein leeres, ins Blaue gehendes Gerede die Behauptung erklären, daß der Lehrer sich sorgfältig nach der Individualität seiner Schüler zu richten, dieselbe

zu studieren und auszubilden habe. Dazu hat er gar keine Zeit. Die Eigentümlichkeit des Kindes wird im Kreise der Familie geduldet, aber mit der Schule beginnt ein Leben nach allgemeiner Ordnung, nach einer allen gemeinsamen Regel; da muß der Geist zum Ablegen seiner Absonderlichkeiten, zum Wissen und Wollen des Allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung gebracht werden. Dies Umgestalten der Seele — nur dies heißt Erziehung." Stoßen diese Worte Hegels das von uns bezüglich nötiger Berücksichtigung der Individualität Gesagte wirklich um? Oder gelten seine Worte mehr von der Erziehung durch Schulzucht, als von der Bildung durch Unterrricht?

Dagegen ist Beneke entschieden gegen eine aus angeborenen Anlagen hervorgehende Individualität des Kindes. In seiner Erziehungslehre Bd. I, S. 35 spricht er sich darüber also aus: „Wie es eine durchaus unhaltbare Erdichtung ist, daß der Marmor schon die Züge der Bildsäule irgendwie in sich tragen soll,*) so auch die Anwendung auf die Erziehung. Die menschliche Seele besitzt keinerlei ursprüngliche Anlagen von solcher Bestimmtheit und Ausbildung, und der Erzieher hat also keineswegs nur auseinanderzuwickeln oder das Schlummernde zu wecken; sondern was er einst in Zukunft finden will, muß er erst in sich, und dann in der Seele des Kindes mit Liebe und Sorgfalt, und nicht selten mit selbstverleugnender Anstrengung begründen."

Aus der Biographie Mozarts wissen wir, daß dieser schon im dritten Lebensjahre am Klavier harmonische Tonverbindungen (Terzen, Sexten, Dreiklänge verschiedener Art) mit nicht zu sättigendem Eifer aufsuchte, und Beethoven komponierte bereits im Knabenalter Sonaten. Wie läßt sich diesen und tausend ähnlichen Thatsachen gegenüber behaupten, daß „eine angeborne Anlage für vorherrschendes Geschäftsleben oder eine angeborne Neigung zur Thätigkeit in einer bestimmten Sphäre der Kunst oder Wissenschaft" entschieden in Abrede zu stellen sei!

2. Berücksichtige bei deinem Unterrichte, soweit thunlich, den künftigen Stand und Beruf deiner Schüler!

Individualität und künftiger Lebensberuf stehen in korrelater Beziehung. Zwei Bestimmungen haben alle Kinder gemein: nämlich gute Christen und gute Bürger zu werden. Graser sagt: „Da Staat und Kirche die beiden Hauptformen des Gemeindelebens sind, so müssen die Menschen für deren Funktionen gebildet werden." — Auch die Stellung, die der Knabe als Jüngling und Mann, das Mädchen als Jungfrau und Frau künftig im Leben einnehmen, geben der Knaben und Mädchenerziehung ein individuelles Gepräge, das sich im Unterrichtsplane und im Unterrichte selbst ebenfalls geltend macht.

Aber besondere Begabungen befähigen zu besonderen Berufsarten. In Bezug hierauf sagt Graser: „Der Erzieher muß den Zögling in seiner Individualität zu erforschen suchen, um die Stelle zu ersehen, für welche die Vorsehung ihn im Staate und in der Kirche bestimmt hat; denn die Erziehung muß individuell sein. Diese individuelle Erziehung ist die Bildung der Menschen für die verschiedenen Stände."

---

*) Das wird niemand behaupten. Das Gleichnis ist an sich ungeschickt und ganz und gar unzutreffend; denn „im Marmorblock kommt dem die Umrisse herausmeißelnden Bildhauer keine von innen treibende Kraft entgegen, wie dem Erzieher, der die individuelle Anlage seines Zöglings zu entwickeln sucht". (Baur.)

Die Volksschule ist nun allerdings keine Berufsschule im engeren Sinne des Wortes. Gleichwohl hat obige Regel für den Volksschullehrer auch nach dieser Seite hin Bedeutung. Wie oft hat der Scharfblick eines Lehrers oder Predigers richtig erkannt, wie der eine Knabe Gaben zum Lehrer, ein anderer zum Techniker, ein dritter zum Gelehrten habe. Obgleich die Volksschule nur Elementarunterricht giebt, so kann sie solche durch ihre Gaben zu einem höheren Beruf bestimmte Kinder drum höher bilden, teils im Schulunterricht selbst, teils durch Aufgaben für das Haus. In der Regel tritt dazu zeitig noch besonderer Privatunterricht.

Wenn nun die Schule bei ihrem Unterricht allenthalben geistbildend verfährt, wenn sie die Kinder mit väterlicher Sorgfalt für deren christliche und bürgerliche Lebensbedürfnisse bildet, dann ist sie, was sie sein soll: eine Schule fürs Leben.

Zweiter Unterteil der Unterrichtslehre.

Methodik.

(Spezielle Unterrichtslehre.)

Allgemeine Einteilung.

§. 116. In den §§. 99—115 haben wir von der „allgemeinen Unterrichtslehre" (Didaktik) gehandelt. Es wurden daselbst die Unterrichtsgegenstände namhaft gemacht, die in unsern Volksschulen den betreffenden gesetzlichen Bestimmungen gemäß zu betreiben sind; sodann die Lehrformen besprochen, die im Schulunterricht überhaupt zur Anwendung kommen; endlich die wichtigsten Lehrregeln aufgeführt und erklärt, die von der Schulpraxis zu befolgen sind.

In unserer Schulkunde kommen wir nun zur Methodik*) oder Methodenlehre (Methodologie), auch Lehrgangskunde genannt. Dieser Teil der Schulkunde verhält sich zur Didaktik wie das Besondere zum Allgemeinen. Da die Lehrgangskunde in Bezug auf Stoff und Form ganz spezielle Bestimmungen giebt, so nennt man sie auch „spezielle Methodik", obwohl diese Bestimmung eigentlich überflüssig ist, weil, wenn man Methodik neben Didaktik stellt, selbstverständlich nur spezielle Unterrichtslehre gemeint sein kann.

In §. 85 wurde der Begriff Lehrplan erklärt, und zwar als ein Aufsatz, der Antwort auf Fragen folgender Art giebt: Welche Gegen-

---

*) Das griechische Wort μέϑοδος bedeutet wörtlich Mitweg, Nachweg. Wenn ein angehender Lehrer einen älteren nach dem Wege fragte, den er etwa im Rechnen zu gehen hätte, so wäre das eben eine methodische Frage. Man kann sich also den Methodiker denken als einen, der andern die Wege richtiger Lehrweisen zum Nachthun oder Nachgehen zeigt. Methodiker sind demnach Wegweiser.

stände sollen in der Volksschule gelehrt werden? Wie weit hat die Volksschule ihre Kinder in jedem dieser Gegenstände überhaupt, wie weit in jedem Schuljahre insbesondere zu führen? (Schulziel — Klassenziele.) Nach welchen Lehrmethoden ist bei den einzelnen Gegenständen im allgemeinen und besonderen zu verfahren? Welche Lehrmittel haben die Lehrer bei jedem Gegenstande anzuwenden?

Auf diese Fragen hat nun unsere Schulkunde in dem Teile, der sich Methodik oder Methodenlehre nennt, speziell, ja aufs speziellste einzugehen.

Nach den eben aufgeführten Fragen sind in einem Lehrplan für eine bestimmte Schule bei jedem Schulgegenstande drei Stücke ins Auge zu fassen: der Lehrgang — die Lehrform — die Lehrmittel.

Lehrgang (im engeren Sinne des Wortes)*) bestimmt die in einer Disziplin zu behandelnden Stoffe und deren Aufeinanderfolge. Wahl und Anordnung der Lehrstoffe haben bei jedem Gegenstande nach bestimmten Grundsätzen und Regeln zu geschehen, wobei die besondere Art der Volksschule (einfache — mittlere — höhere), die Bildungsstufe der Kinder nach den acht Schuljahren zu berücksichtigen sind. Welche methodischen Grundsätze und Regeln bei Bearbeitung eines Lehrplanes bezüglich der Lehrstoffe bei den einzelnen Gegenständen maßgebend sein müssen, wird am besten bei Ausführung der Lehrgänge für die einzelnen Schulgegenstände zu besprechen sein.

Dasselbe gilt auch von der Wahl der Lehrform und Lehrweise, nach welchen die Schulpraxis bei den einzelnen Disziplinen zu verfahren hat.

Darum geben wir in gegenwärtigem §. nur über Lehrmittel noch einiges. Man versteht unter diesen allerlei Bücher, Apparate, Karten, Bilderwerke u. s. w., die beim Lehren und Lernen als Hilfsmittel gebraucht werden. Diejenigen Bücher, die der Lehrer zu seiner Vorbereitung gebraucht, nennt man nicht eigentlich Lehrmittel, sondern nur diejenigen Gegenstände, die er bei Erteilung des Unterrichts in der Unterrichtsstunde selbst zu verwenden hat, als: Wandkarten, Tellurien, Bilderwerke, ausgestopfte und aus Papiermaché gefertigte Tiere, Lehr- und Rechenmaschinen, geometrische Körper und dergl. Bücher und Utensilien, die die Schüler beim Lernen oder bei Fertigung schriftlicher Arbeiten gebrauchen, dienen zwar Lehrzwecken, heißen aber gewöhnlicher Schulbücher und Schulutensilien. Hierher gehören: Biblische Historien, Katechismus, Spruchbuch, Gesangbuch, Lese- und Sprachbücher, Rechenhefte, Singbücher, — Schreib- und Zeichenbücher, Schiefertafel und dergl.

---

*) Das Wort „Lehrgang“ wird im weitern und engern Sinne genommen. Im weitern Sinne steht es in der Bezeichnung „Lehrgangskunde“; denn hier schließt es Lehrform und Lehrmittel in sich ein; im engern Sinne aber, wenn das Wort neben Lehrform und Lehrmittel steht.

In pädagogischen Werken ist neben den Begriffen Lehrgang, Lehrmethode, Lehrmittel, auch noch vom Lehrton die Rede.

Das Wort „Ton" hat in der Sprache des Schullebens verschiedene Bedeutung. Wenn man sagt, daß in einer Schule oder Anstalt ein guter oder kein guter Ton herrsche, so lobt oder tadelt man den Geist derselben, wie er sich in der Art und Weise kund giebt, wie Lehrer und Schüler in Haltung und Rede mit einander verkehren, ob das in Achtung und Freundlichkeit geschieht oder mißachtlich und unfreundlich. Dieser Ton des Verhaltens gehört aber in die Erziehungslehre.

In der Unterrichtslehre ist vom Lehrton die Rede. Dieser giebt sich kund: im Ton der Rede, wie sie ins Ohr fällt, aber auch in der grammatischen Redeweise, also in der Art und Weise, wie der Lehrer seine Gedanken in Wort und Satz ausdrückt.

Der Redeton, wie er durch die Stimme des Lehrers zum Ausdruck kommt, ist in den verschiedenen Gegenständen verschieden. In der Religionsstunde sei der Ton der Stimme herzlich, gemütvoll, eindringlich, würdig, wie es eben der heilige Gegenstand und eine erbauliche Behandlung desselben mit sich bringt. Würde ein Lehrer eine biblische Geschichte erzählen wie eine gewöhnliche Mär, oder eine Katechese im Tone so halten wie etwa eine gewöhnliche Sprachstunde: dann hätte er im Tone gefehlt. In einer Rechen- oder Sprachstunde kann der Ton der Rede kurz, lebhaft, kommandomäßig sein.

Der äußere Redeton, wie er sich durch Stimme und Betonung äußert, wird aber nicht bloß durch den Gegenstand, sondern auch durch Alter und Geschlecht der Schüler bedingt. Mit den Kleinen der Unterklasse redet man in besonderer Weise herzlich, freundlich, herablassend, ermutigend; mit Oberklassenkindern dagegen fester, bestimmter. Der kindliche Ton in der Unterklasse würde in der Oberklasse kindisch erscheinen, den Lehrer nach Befinden lächerlich machen; dagegen würde der Oberklassenton die Kleinen der Unterklasse furchtsam und schüchtern machen. — Auch Knaben- und Mädchenunterricht unterscheiden sich im Redeton. Mit Knaben redet man im allgemeinen bestimmter, mit Mädchen milder.

Der Lehrton bezieht sich aber auch auf die grammatische Redeweise. In der Unterklasse redet man in kurzen Sätzen, in leichtverständlichen Worten, mit Vermeidung abstrakter Begriffe, Urteile und Schlüsse. Je weiter nach oben, je mehr hebt sich dieser Redeton, sowohl grammatisch als logisch. Es gehört dazu ein gewisser Instinkt, sofort durchzufühlen, ob man mit seiner Rede an den Geist der Kleinen heran kommt, auch eine nicht gewöhnliche dialektische Gewandtheit im Denken und Reden, um seine Sprache überall der Bildungsstufe der Kinder gehörig anbequemen zu können. Wenn angehende Katecheten sich des Fehlers zu leichten Fragens schuldig machen, so treffen sie da nicht den rechten Ton. Unter-, Mittel- und Oberklassenfragen unterscheiden sich nach Inhalt und Form wesentlich von einander. Am

schwersten findet sich der rechte Lehrton für die Unterklasse; daher sind gute Elementarlehrer so selten.

Im Lehrton prägt sich also gar viel aus: das gemütvolle, aber auch das kalte Herz des Lehrers, sein Interesse am Unterricht, sein Lehrgeschick, insbesondere die Kunst, sich der Fassungskraft und Bildungsstufe seiner Kinder anzubequemen.

Zusatz. Denzel erklärt den Lehrton als „das auf persönliche Eigenschaften sich gründende Benehmen des Lehrers, wodurch er seinem Vortrage das gehörige Leben und Interesse giebt". Der gute Lehrton soll nach Denzel sich äußern in „fühlbarer Wärme des Lehrers für die Sache, die er vorträgt, in Lebendigkeit beim Vortrage selbst, in einem würdevollen, festen, sichern Benehmen und in einer in Ernst wie in Freundlichkeit sich aussprechenden Milde und Liebe".

Die (spezielle) Methodik unserer Schulkunde zerfällt in soviel besondere Lehrwege und methodische Anweisungen, als die Volksschule besondere Lehrgegenstände hat. Wir unterscheiden demnach: Methodik des Religions-, des Sprach-, des Rechenunterrichts, der geometrischen Formenlehre, der Geographie, der Weltgeschichte, der Naturgeschichte, der Naturlehre, des Gesanges, des Schreibens, des Zeichnens, des Turnens. In dieser Reihenfolge wird unsere Schulkunde die genannten Gegenstände kapitelweis behandeln.

Anhang zu §. 116.

Der Herbart-Zillersche Lehrplan — in den wesentlichsten Punkten dargestellt.

In der Gesamtheit unserer Lehrgänge, wie wir sie in 11 Kapiteln unserer Methodik ausführen werden, liegt das Material zur Bearbeitung von Lehrplänen für jegliche Volksschule. Alle diese Lehrgänge wollen und sollen materiell den Zwecken der Volksschule Rechnung tragen, methodisch den Entwicklungsstufen des kindlichen Geistes, wie sich diese während der acht Schuljahre erfahrungsmäßig darstellen. Mit diesen Bestimmungen haben wir ein Prinzip aufgestellt, dem ein Lehrplan für die Volksschule gerecht werden muß. Freilich ist dies Prinzip sehr allgemein gehalten, darum dehnbar. Sollte es nicht speziellere organisatorische Bestimmungen geben? Gewiß ist das der Fall. Graser und seine Schule, Herbart und seine Schule haben derartige Bestimmungen theoretisch aufgestellt und praktisch durchgeführt. Die Ideen beider Schulen, besonders aber die der letztern, sind von hohem Interesse, weshalb wir sie an diesem Ort der Schulkunde kürzlich besprechen wollen.

Dr. Graser, der Urheber der Schreibleselehrmethode, machte den didaktischen Grundsatz des alten Seneca: Non scholae sed vitae di-

scitur — zum Prinzip für sein berühmtes Werk: „Die Elementarschule fürs Leben", und zwar in dieser Fassung: „Aller Unterricht muß vom Leben ausgehen und aufs Leben zurückgeführt werden." Nun unterschied er verschiedene Lebenskreise. Das Kind führt sein erstes Leben im Kreise der Familie; daher soll sich der Unterricht des ersten Schuljahres auf die Wahrnehmungen und Erlebnisse in diesem ersten Kreise beziehen. Die Lebensanschauungen erweitern sich im werdenden Menschen, nach Graser gewissermaßen in geographischen Kreisen; denn auf den Familienkreis läßt er folgen: die Gemeinde — den Gerichtsbezirk — die Provinz — den Staat und deutschen Staatenbund — den Erdteil — die Welt.

Innerhalb jedes dieser Kreise soll nach Graser der Unterricht das vollste Leben, soweit es der beregte Kreis nur immer in sich schließt, umfassen, nämlich:

1. das physische oder sensuale Leben — Kenntnis der Natur;
2. das rechtliche oder juridische Leben — Kenntnis des Menschen;
3. das moralisch religöse Leben — Kenntnis Gottes.

Graser unterschied also in jedem der obern größern Kreise wieder drei Unterkreise, nach den drei Mittelpunkten alles menschlichen Wissens: Natur — Mensch — Gott. Aber auch innerhalb dieser engern Kreise sollten weitere Verzweigungen stattfinden. So sei auf der untersten Stufe die Kenntnis des Hauses und seiner verschiedenen Abteilungen der Anfang der Geographie; die Beschreibung der Haustiere der Anfang der Naturbeschreibung; die Erzählung der Geschichte der menschlichen Wohnungen der Anfang der Geschichte; Sprüche über Pflichten gegen Eltern, Geschwister, Hausgenossen ꝛc. der Anfang des Religionsunterrichtes. Das Zählen der im Hause befindlichen Gegenstände der Anfang des Rechnens u. s. w. Es ist klar: mit solchen speziellen Bestimmungen waren wichtige Anhaltspunkte zur Bearbeitung eines detaillierten Schullehrplanes gegeben.

Der geniale Lehrplan der Graserschen Schule machte zu seiner Zeit in der pädagogischen Welt außerordentliches Aufsehen. Tüchtige Methodiker unternahmen die Ausführung von detaillierten Lehrgängen: Jakob Wurst und Ludwig für die ersten Schuljahre, J. A. Dreher für acht Schuljahre. Die Grasersche Schule unterschied also fürs Schulleben auch acht Bildungsstufen, aber gleichsam nach territorialen Lebenskreisen. Die Herbart-Zillersche Schule unterscheidet auch acht Lebens- und Bildungskreise, diese aber mehr chronologisch, nämlich nach charakteristischen Phasen in der geistigen Entwicklung des Menschengeschlechts. Diese Idee, schon an sich genialer, ist, wie psychologisch tiefer, so bei rechter Durchführung gewiß auch pädagogisch praktischer. Grasers Elementarschule fürs Leben, wie die nach seinen Ideen bearbeiteten praktischen Lehrbücher sind schier vergessen; Herbart lebt noch und wird fortleben. Die durch die Herbart-Zillersche Schule hervorgerufene Bewegung auf dem Gebiete

der Schulpraxis ist von solcher Bedeutung, daß der Verfasser der Schulkunde dafür hält, es dürfe diese Erscheinung im Seminarunterricht nicht ignoriert werden. Wir legen darum den Herbart-Zillerschen Lehrplan mit den Grundsätzen, auf denen er basiert, in gegenwärtigem Anhange näher dar, soweit es der Raum gestattet. Wir thun das aber schon an dieser Stelle der Schulkunde, um uns später auf das eine oder andere zurückbeziehen zu können

Die H.-Zillerianer setzen das Wesentliche ihrer Methode in drei Punkte:

I. Auswahl und Anordnung der Lehrstoffe.
II. Verbindung der einzelnen Lehrfächer untereinander.
III. Die formale Durcharbeitung der Lehrstoffe.

I.

Die erste Eigentümlichkeit des H.-Z. Lehrplans besteht also in der Wahl und Anordnung der Lehrstoffe.

Wo eine Wahl stattfinden soll, bedarf es eines Wahlprinzips. Die H.-Z. Schule stellt für Auswahl und Anordnung ein geniales Prinzip auf. Es lautet: „Bei der Auswahl der Stoffe muß die Parallele mit den kulturhistorischen Stufen des Menschengeschlechts festgehalten werden, und zwar so, daß der religiöse Gesinnungsunterricht den Mittelpunkt des gesamten Sach- und Formenunterrichts bildet." „Für den Lehrgang einer mehrklassigen Schule müssen daher die kulturhistorischen Parallelstufen des Menschengeschlechts mit den Entwicklungsstufen des Kindesalters sorgfälig aufgesucht und in Parallele gestellt werden."

Dieses historische Prinzip ist keineswegs neu. Goethe fand es verwirklicht im Entwicklungsgange der Offenbarung, wie aus folgendem Urteile über die heil. Schrift zu ersehen. „Jene große Verehrung, — sagt er — welche der Bibel von vielen Völkern und Geschlechtern der Erde gewidmet worden, verdankt sie ihrem Werte. Sie ist nicht etwa nur ein Volksbuch, sondern das **Buch der Völker**, weil sie die Schicksale Eines Volkes zum Symbol aller übrigen aufstellt, die Geschichte derselben an die Entstehung der Welt anknüpft und durch eine Stufenfolge irdischer und geistiger Ereignisse bis in die entferntesten Regionen der äußersten Ewigkeit hinausführt." Mit diesem Urteil anerkennt Goethe offenbar **kulturhistorische Entwicklungsstufen** auf dem Gebiete der Offenbarung. Da die Geschichte des Reiches Gottes sich von Entstehung der Welt an stufenweise entwickelt hat, so kann, so muß sie auch religiöse Stoffe für den allerersten Schulunterricht enthalten, eine Schlußfolgerung, auf die wir von unserm Standpunkte aus gegenüber den Märchenstoffen und den Robinsonaden groß Gewicht legen.

Wir finden es ganz natürlich, daß der Goethesche Gedanke, der übrigens noch früheren Ursprungs ist, auf dem Gebiete der Schulpraxis von hervorragenden Methodikern verwertet worden. Im Diesterwegschen Wegweiser findet sich ein Aufsatz über Biblische Geschichte in der Volksschule von Schulrat Bormann, der in diesem Aufsatz folgendes historische Prinzip aufgestellt und praktisch verwendet hat: „Es ist eine oft ausgesprochene Wahrheit, daß zwischen der Geschichte der Menschheit und der Geschichte des Einzelnen etwas Verwandtes sei; daraus folgt, daß auch die **Kindheit des Menschengeschlechts** mit der **Kindheit des Einzelnen** etwas Verwandtes haben müsse. Darum hat man im Unterrichte das Verwandte mit und an dem Verwandten zu nähren." Ist das nicht auch eine pädagogisch-kulturhistorische Idee?

Die H.-Zillerianer nehmen acht kulturhistorische Stoffkreise an, die sie in Parallele mit den acht Bildungsstufen stellen, wie sie sich diese bei den Kindern einer achtklassigen Schule durchschnittlich denken. Grundstoffe sollen sein:

für das 1. Schuljahr:	Märchen;
" " 2. "	Robinson;
" " 3. "	Patriarchen incl. Moses;
" " 4. "	Richter und Könige;
" " 5.} 6.} "	Jesus Christus;
" " 7. "	Paulus — Apostelgeschichte;
" " 8. "	Luther — Katechismus.

Die Wahl dieser Stoffe motiviert die Schule in nachstehender Weise.

(1.) Die Märchen und deren poetische Weltanschauung sind ein Produkt der Phantasie der Völker in ihrer Kindheitsperiode; ihr Geist ist also in völliger Harmonie mit dem innersten Wesen des Kindes. Daraus erkläre sich die Leichtigkeit des Verständnisses, die erfahrungsmäßig das Kind dem Märchen entgegenbringt, die Lust des Hörens von Märchen und der Drang darnach. Deshalb müßten die Märchen als das Fundament unserer schulmäßigen Unterrichtsstoffe anerkannt werden, von dem aus das Kind leicht und sicher zu der ihm als Menschen zukommenden begriffsmäßigen Auffassung der Welt geführt werden könne.

(2.) Im zweiten Schuljahre folgt Robinson, als das Vorbild im Lebensgange eines Einzelnen, der sich als Einzelner durch eigne Kraftanstrengung empor arbeitet. Über diesen Roman mit seinen Abenteuerlichkeiten urteilt Professor Hettner also: „Es entrollt sich ein Bild vor uns, so groß und gewaltig, daß wir hier noch einmal die allmähliche und naturwüchsige Entwicklung des Menschengeschlechts klar überschauen." „Aber nicht bloß gelegentlich als Privatlektüre soll dieser Robinson gebraucht werden, sondern auch in der Schule; es ist ihm bei der von Ziller eingeleiteten Reform des öffent-

lichen Unterrichts ein bestimmter Platz innerhalb des Lektionsplanes zugewiesen worden, und zwar als Mittelpunkt für den gesamten Unterricht des zweiten Schuljahres und als Vorbereitung für den eigentlichen Geschichtsunterricht."

(3.) Im Patriarchenstaate Israels, der eine erweiterte Familie bildet, sind die Glieder dem Haupte in bloß vertrauendem Gehorsame unterworfen, wie Kinder den Eltern.

Wir fragen: Soll das der leitende Grundgedanke sein, in dem Kinder von acht Jahren die Geschichte der Patriarchen sollen beurteilen lernen?

(4a.) Während der Richterzeit, an deren Spitze der größte unter ihnen, Moses, steht, regt sich in der Mitte der Israeliten ein frei phantasierendes Gedankenleben, das seine Führer im Lichte der Idee der Vollkommenheit zu Helden empor hebt, und das dahin führt, daß die Gesamtheit sich nunmehr als Nation fühlt, das aber auch zu allen Arten von Ausschreitungen verleitet.

Man denke auch hier an Kinder im Alter von neun Jahren: Werden diesen die Ideen, welche nach vorstehenden Worten durch die Geschichten aus der Richterzeit anschaulich dargestellt werden sollen, begreiflich werden? Und sind diese Ideen überdies wirklich religiös, und nicht vielmehr rein politisch?

(4b.) Das israelitische Volk unterwirft sich in vollem Selbstbewußtsein einer königlichen Autorität, die allein ein sicheres Gleichgewichtsverhältnis unter den vielen freistrebenden Kräften in der Form eines einheitlichen Staates herzustellen vermag, und die ihm ein sichtbarer Träger des göttlichen Willens, vor allem auf dem Gebiete des Rechts und der Vergeltung zu sein scheint.*)

Abermals eine geniale historische Idee, aber für Kinder von zehn Jahren gewiß zu hoch!

(5. 6.) Aber ein jedes Volk muß sein Bewußtsein, um sich auf die höchste Stufe seines sittlichen Daseins zu erheben, mit dem reinen Geiste Christi erfüllen, der aus dem Stamm Davids hervorgegangen ist.

Aber in christlichen Schulen Christus unterrichtlich erst im zehnten und elften Lebensjahre der Kinder? Was sagt dazu Dr. Luther? Davon später!

(7.) Jedes Volk muß mit dem Geiste Christi, den zuerst die Apostel in der Welt verbreitet haben, sein gesellschaftliches Leben, zunächst in der Sphäre der Kultur und des allgemeinen Wohlwollens, zu durchdringen suchen.

(8.) Zuletzt soll es nach der H.-Z.-Schule seine gesamten sozialpolitischen Verhältnisse, soweit als möglich nach dem Musterbild einer beseelten Gesellschaft, eines irdischen Gottesreiches ordnen. Wenn die Zillerianer dazu als Mittel bestimmen: Luther und Katechismus —

---

*) Die Motivierungen zu 3, 4, 5 enthalten wohl Ideen für pragmatische Geschichtsschreibung, nicht aber für Auffassung und methodische Behandlung der biblischen Geschichte in Elementar-Volksschulen.

so wird die katholische Kirche für ihre Schulen diese kulturhistorische Entwicklungsstufe sicher entschieden ablehnen.

Die H.-Zillerianer stellen dem historischen Prinzip ihrer Stoffwahl sinnig noch ein psychologisches als Korrektiv zur Seite, für das sie zwei technische Bezeichnungen haben: Interesse und Apperception. Indem sie letztern Begriff dem ersten in gewisser Beziehung unterordnen, stellen sie erstern entschieden in den Vordergrund. Sie sagen: „Aller Unterricht, der das geistige Leben lenken und aufbauen will, muß das **Interesse** als Grund und Ziel aller Thätigkeit und aller Stoffbehandlung betrachten." Eine sichere Bürgschaft dafür, daß das Kind neuen Stoffen Interesse entgegenbringen werde, finden die Zillerianer in dem psychologischen Phänomen der Apperception.

Wir müssen uns hier erinnern, daß nach Herbart die Seele eine von Vorstellungen erbaute Maschine ist; der Lehrer ist Baumeister, der Fortschritt von Klasse zu Klasse seine Bauarbeit. Im ersten Jahre legt er Grund für die gesamte Schulbildung, die Arbeit des zweiten Schuljahres erbaut sich über der Arbeit des ersten. U. s. f. Dagegen läßt sich an sich nichts sagen. Nur die eigentümliche Weise, wie die Bauleute nach H.-Ziller bei jeder einzelnen Lektion gleichsam streng architektonisch bauen, erregt Bedenken. Sie unterscheiden beim Lernen zweierlei psychische Akte: die einfache Wahrnehmung oder die bloße Aufnahme neuer Vorstellungen (Perception), und die völlige Aneignung und Verbindung der neuen Vorstellungen mit den in der Seele befindlichen verwandten Vorstellungen nach vorhergegangener Umformung der einen oder anderen (Apperception).

Die in der Seele des Kindes bereits vorhandenen Vorstellungen hat man sich nach Herbart als Kräfte zu denken, denen ein gewisses Attraktionsvermögen innewohnt, daher sie, wenn neue, aber verwandte Vorstellungen an die Seele herantreten, diesen, nach einem ihnen inwohnenden Naturtriebe, entgegenkommen und sich mit ihnen, weil verwandtschaftlich, verschmelzen. Solcher Weise werden frühere Vorstellungen der Seele appercipierende Vorstellungen. Der Akt der Verschmelzung von appercipierenden und zu appercipierenden Vorstellungen heißt Apperceptionsprozeß.

Durch diesen Verschmelzungsakt gewinnen nach Herbart die alten Vorstellungen (die früher recipierten), nämlich insofern, als sie durch die neuen bestimmter werden — sich zu allgemeinen erheben; die neuen aber, indem sie sich mit den in der Seele befindlichen zu abstrakten (begrifflichen) ausgestalten. Natürlich erweitern sich mit dem Aufsteigen der Kinder von Klasse zu Klasse die Vorstellungsgebiete derselben, damit steigern sich zugleich die Apperceptionsprozesse, die progressiv immer geistiger werden. Wir brechen jedoch hier ab, um noch einiges über die zweite und dritte Eigentümlichkeit der H.-Zillerschen Lehrmethode folgen lassen zu können.

II.

Die zweite Eigentümlichkeit der H.-Z. Lehrmethode besteht in der besondern Weise der Verbindung der einzelnen Lehrfächer untereinander.

Die methodische Verbindung verschiedener Lehrfächer, von denen das eine oder andere einen Mittelpunkt abgiebt, nennt man Konzentration, ein Begriff, der in der Schulpraxis längst gekannt und angewendet worden (bei Zahn in den religiösen Disziplinen, bei Diesterweg, Otto, Kellner, Morf in den Zweigen des sprachlichen Unterrichts). Das Eigentümliche der Konzentration bei H.-Z. besteht der Hauptsache nach in folgendem:

Jedes Schuljahr hat einen in sich abgeschlossenen, dem kindlichen Gedankenkreise entsprechenden Gesinnungsstoff (s. oben die acht Stufen), der sich von Klasse zu Klasse kulturhistorisch konzentrisch erweitert. Das ist der Kern der Konzentrationsfrage bei Ziller. Die Konzentrationsidee verlangt aber weiter, daß alle übrigen Fächer dem Hauptstoffe nach sich an jenen Kern anschließen und demselben in zweckentsprechender Weise eingeordnet werden, so daß der gesamte Lehrstoff eines Schuljahres einen einheitlichen Gedankenkreis bildet. Dr. Rein spricht sich darüber also aus: „Wenn man den kulturgeschichtlichen Gesinnungsstoff zerlegt, so zeigt sich, daß damit zugleich Stoff für die andern Fächer verbunden ist, wenn nur von ihnen nichts weggelassen oder übergangen wird. Die notwendige Folge dieses grundlegenden Satzes wird die sein, daß der Stoff in den einzelnen Disziplinen nicht mehr, wie bisher, nach dem fachwissenschaftlichen Gang angeordnet wird, sondern nach der Überlegung, wie derselbe und welche Teile von ihm mit dem betreffenden Gesinnungsstoff in Verbindung stehen."

III.

Die dritte Eigentümlichkeit der H.-Z. Lehrweise besteht in der formalen Durcharbeitung der Lehrstoffe, d. h. in einer bestimmt einzuhaltenden Reihenfolge des Lernprozesses.

Der Lernprozeß durchläuft nach Ziller im großen und ganzen zunächst zwei Hauptstadien: er ist in seiner ersten Hälfte ein Apperceptionsprozeß, in seiner zweiten Hälfte ein Abstraktionsprozeß. Jeder erziehende Unterricht hat daher auf jeder Stufe und in jedem einzelnen Falle ein Zwiefaches zu thun:

eine Mannigfaltigkeit von konkretem Wissensstoff darzubieten,

und das in diesem zugleich mit enthaltene Allgemeingültige aus demselben abzuleiten.

Alles Lernen ist darum an die einfachen Gesetze der Aneignung (Apperception) und der Abstraktion gebunden.

Der Stoff für jede Stunde bildet eine methodische Einheit.

Der Unterricht selbst beginnt mit Angabe des Ziels, das erreicht werden soll. (Beispiel: Heute will ich euch von einem kleinen Mädchen erzählen, dem Vater und Mutter gestorben waren.)

Nach Angabe des Zieles beginnt die eigentliche Lehr- und Lernarbeit, die sich bei jeder methodischen Einheit in fünf Formen vollzieht. Die Namen dieser sind: Analyse — Synthese — Assoziation — System — Methode. Diese fünf Begriffe sind der pädagogischen Terminologie von je bekannt und geläufig. In der Zillerschen Schule haben sie jedoch teilweise eine ganz andere Bedeutung, wodurch die Lehrbücher dieser Richtung die Gemeinverständlichkeit erschweren.

Analyse im gewöhnlichen Sinne setzt ein Ganzes voraus, das man in Teile zerlegt, es sei ein Satz, ein Spruch, eine Erzählung und dergleichen; sie ist also ein methodisches Verfahren an einem zu behandelnden Lehrstoffe. Bei Ziller besteht der analytische Prozeß in einer eigenartigen Vorbereitung auf den neu darzubietenden Lehrstoff. Als Analytiker wendet sich der Zillerianer an gewisse dem Neuen ähnliche Vorstellungsmassen in der Seele des Kindes, die er absichtlich wachruft — ins Feld des Bewußtseins hervorlockt, an welche sich die Vorstellungen des darzubietenden neuen Lehrstoffs anschließen, mit denen sich letztere verschmelzen sollen. Diese Form der Analyse ebnet also für das darzubietende Neue in der Seele des Kindes den Boden — macht für die Aufnahme empfänglich. Diese künstliche Art der Analyse ist aber in vielen Fällen gar nicht nötig; der Lehrer kann das Neue sofort darbieten, nach dem Wort Bacos von Verulam: „Zur Sache, das ist die Sache.“ Hierher gehört ein Wort, das ein guter Herbartianer gesagt hat, nämlich: „Die Natur schafft in der Seele des Kindes unendlich viel, ehe die Methodenkünstler ihren Bau beginnen.“

Die Darbietung des Neuen nennt die Zillersche Schule Synthese, weil sich durch diese Darbietung in der Seele ein bestimmtes Vorstellungsgebiet erweitert — weiter ausbaut. Man halte immer fest, daß nach Herbart die „Seele eine aus Vorstellungen erbaute Masch'ine ist“, daß mithin das Lernen ein sich stufenweis architektonisch vollziehender Prozeß ist. Hierüber zur näheren Erläuterung noch einige Worte der Schule selbst. Die Darbietung (Synthese) kann nach Dr. Lindner verschiedene Form annehmen: ein Märchen wird erzählt, ein Lesestück wird vorgetragen, ein mathematischer Lehrsatz wird bewiesen, ein physikalischer Vorgang wird in der Form des Experimentes vorgeführt und dergleichen. Hierbei werden neue Elemente und zwar eines nach dem andern, also absatzweise herangezogen, weshalb diese Stufe einen synthetischen Charakter annimmt. Der Darbietung entspricht von seiten des Schülers die Aneignung, welche in Form von Apperception vor sich geht. Die nach und nach dargebotenen Elemente des Neuen werden durch die in der Vorbereitung aufgerüttelten Bestandteile des alten Vorstellungskreises appercipiert. War

die Vorbereitung eine allseitige und gründliche, so wird auch die Apperception rasch und energisch vor sich gehen; fehlt es jedoch für einzelne Glieder des herbeigeführten Neuen an den nötigen appercipierenden Vorstellungen aus der Vorbereitung her, so gerät die Auffassung des Ganzen in Stockung, wie wenn z. B. bei einer Erzählung unterlassen wurde, den geographischen Schauplatz in der Vorbereitung zu besprechen und der Schüler dann nicht weiß, wohin er die erzählte Handlung verlegen soll.

„Mit dem Vollzug der Apperception wird die dritte formale Stufe betreten, die Assoziation oder die Verknüpfung des Neuen mit dem Alten und des Neuen unter sich. Zu diesem Behufe muß das synthetisch herbeigeführte Rohmaterial noch einmal durchgegangen werden, damit es sich der Apperception darbiete und damit aus dem Besonderen das Allgemeine, aus dem Zufälligen das Notwendige, aus dem Beispiel die Regel, aus dem Konkreten das Abstrakte herauskrystallisiere. Mit dieser Stufe beginnt der begriffliche Ausbau des Gedankenkreises. Mit dieser Aussonderung des Begrifflichen aus den zu Grunde liegenden Einzelfällen (Beispielen) wird schon der Boden der vierten formalen Stufe betreten, nämlich der Zusammenfassung — System. Jeder Begriff, jede Regel, jedes Naturgesetz ist eine Zusammenfassung von Einzelfällen, aus denen sie gleichsam herauswachsen."

Endlich sollen die erlangten Kenntnisse auch in den Dienst des geistigen Lebens gestellt werden, damit von ihnen irgend welcher Gebrauch gemacht werde. Das ist nun die fünfte und letzte Stufe, welche die Schule Methode oder Anwendung nennt.

Das ist also in den wesentlichsten Zügen der Normal-Lehrplan der Zillerianer. Genial ist er durch und durch. Dr. Rein sagt über denselben in seiner „Theorie und Praxis des Volksschulunterrichtes": „Der grundlegende Herbartsche Satz, daß für den werdenden Menschen nur das Werden der menschlichen Kultur, insofern es im Lichte der sittlichen Beurteilung dargestellt und aufgenommen wird, von absolutem Interesse ist und daß deshalb ein chronologisches Aufsteigen von den älteren Stufen zu den neueren höheren Stufen sich als nötig erweise — dieser grundlegende Satz wurde von der herrschenden Praxis bisher gänzlich(?) ignoriert. Durch Befolgung desselben müßte eine bedeutende Veränderung eintreten. Die nächste Konsequenz wäre die Beseitigung der konzentrischen Kreise im biblischen Geschichtsunterricht.*) Denn es liegt auf der Hand, daß unser Prinzip für die Auswahl und

*) Die konzentrischen Kreise der biblischen Geschichten beruhen auf einem Naturgesetz. Man denke nur an das Wachstum des Baumes, der in jedem Jahre das früher Gewachsene verdichtet, das Alte durch Neuwuchs erweitert. Dem entsprechend unterscheiden wir in der biblischen Geschichte Jahreskurse mit extensiver Erweiterung und intensiver Vertiefung. Konzentrische Kreise kommen ja auch sonst in allen Gegenständen vor.

Aufeinanderfolge des historischen Stoffes in striktem Gegensatz zu dem bisherigen Rezept steht, nach welchem für jedes Schuljahr mit mehr oder weniger Willkür einiges aus dem alten und einiges aus dem neuen Testamente ausgewählt wird. Auch die offiziellen Schulordnungen richteten sich nach diesem durch die Tradition ehrwürdig gewordenen Rezept. Und doch ist gewiß, daß bei solch heilloser Vermengung der verschiedensten religiösen und sittlichen Standpunkte und Auffassungsweisen keine zu ihrem Rechte kommen und auf die Altersstufe gesetzt werden kann, wo sie durch Harmonie mit der Apperceptionsstufe und der Einzelentwickelungsstufe am kräftigsten wirken kann." „Wir dürfen es nicht länger ruhig ansehen, daß mit dem Eintritt in die Schule die Kinder stumm und dumm werden."(!?) „Durch den Aufbau der einzelnen Stoffe (nach Ziller) dürfte die bestehende Anarchie(!) am folgereichsten bekämpft werden. Allerdings — fährt R. fort — liegt diese Arbeit jetzt noch in den Anfängen (sic!). Professor Ziller hat selbst nur für das erste Schuljahr in Bezug auf die Märchen eine eingehende Begründung geliefert." U. s. w.

Diese und ähnliche entsprechende Urteile über die seitherige herrschende Schulpraxis mußten den Verfasser der Schulkunde auch an seinem Teile zu einer ernstlichen Prüfung seines Standpunktes veranlassen, um in der neuen Auflage zu den neuen Lehren Stellung nehmen zu können, nicht um Haders willen, sondern nach dem Grundsatz: „Prüfet alles und das Gute behaltet." Viel Gutes und Anregendes verdankt die Pädagogik der Herbartschen Schule; das hat der Verfasser schon seither anerkannt und anerkennt es freudig und dankbar immer wieder. Doch erheben sich gegen den auf Herbart sich stützenden Zillerschen Lehrplan auch Bedenken. Einige dieser namhaft zu machen und zu beleuchten, dürfte dazu dienen, insbesondere junge Lehrer vor Überschätzung des Neuen und ungerechtfertigter Verurteilung pädagogisch einigermaßen anders Geschulter zu bewahren. Da kommt es denn dem Verfasser zu statten, daß ein hervorragender Schriftsteller dieser Schule mit großer Besonnenheit die Mängel und Einseitigkeiten der Herbart-Zillerschen Schule kritisch scharf beleuchtet. Nachdem der Verfasser diesen hat reden lassen, wird er selbst noch verschiedene Bedenken hinzufügen.

Wir besitzen eine vortreffliche Schrift von dem entschiedenen Herbartianer Dr. G. Fröhlich unter dem Titel: „Die wissenschaftliche Pädagogik in ihren Grundlehren." Aus dieser höchst interessanten Schrift entnehmen wir einige Sätze.

„Wir verehren unsern Meister Herbart hoch, welcher uns viel Neues und Gutes lehrte, allein auf der andern Seite wollen wir doch auch nicht außer acht lassen, daß es noch einzelne dunkle Punkte im Herbartschen System giebt, daß dasselbe noch manches rein Theoretische enthält, welches für die Praxis erst noch nutzbar zu machen ist und erst noch durch die Erfahrung als heilsam und unanfechtbar sich bewähren muß; daß ferner draußen in der sogenannten pädagogischen Diaspora auch noch Männer wohnen, welche guter Leute Kind, so zu

sagen, doch auch Erzieher sind und mit dem Jäger in Wallensteins Lager sprechen können: „Wir auch nicht auf der Straße gefunden sind."

„Herbart fußt in seiner Pädagogik auf Pestalozzi und Niemeyer, legte bei seinen Vorlesungen eine lange Reihe von Jahren hindurch „Niemeyers Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts" zu Grunde und empfahl dieses Werk auch seinen Hörern. So mancher Gedanke des Meisters ist darum auch manch einfachem Schulmeisterlein, auf welches der orthodoxe Herbartianer vielleicht mitleidig heruntersieht, nicht so ganz fremd. Wenn z. B. Herbart sagt: „Verwirkliche vor allem die Idee des Wohlwollens, als der Seele der Sittlichkeit" — so ist das einem jeden einfachen Lehrer nicht unbekannt; ihm ist dieselbe Sache nur mit den Worten gelehrt worden: „Du sollst christliche Liebe pflegen", also deinen Schülern ins Herz schreiben: „Liebe deinen Nächsten als dich selbst." — Wenn Herbart sagt: „Pflege das gleichschwebende vielseitige Interesse!" so haben Pestalozzi, Niemeyer, Dinter u. a. schon früher gelehrt: „Die Erziehung darf nicht eine Kraft zum Nachteil der übrigen bilden", sondern soll „eine harmonische Bildung aller Kräfte bewirken". — Wenn Herbart lehrt: „Erwecke das spekulative Interesse", so ruft Diesterweg den Lehrern zu: „Übet eure Schüler im Selbstdenken."

„Wenn ich — sagt Dr. Fröhlich weiter — die wissenschaftliche Pädagogik früher als etwas völlig Neues überschwenglich anpreisen hörte, so dachte ich im Stillen, daß einzelne Gedanken dieser Pädagogik andere Pädagogen auch schon gelehrt haben, nur, um mit Goethe im Faust zu reden, mit ein bißchen andern Worten."

Aber auch gegen die Stoffe nach den kulturhistorischen Stufen erhebt Dr. Fröhlich ernste Bedenken.

„Die Märchen — sagt er — sind nach dem Zwecke ihrer Entstehung durchaus nicht dazu geschaffen und angethan, Moral an ihnen zu lehren. Welche Moral soll denn in dem Märchen: „Die Bremer Stadtmusikanten" liegen? Das ganze Märchen ist nichts weiter, als ein mutwilliger, ja drolliger und toller Streich aus der Tierwelt. Wo bleibt die poetische Gerechtigkeit in dem Märchen: „Das Lumpengesindel"? „Der Tod des Hähnchens und Hühnchens" ist ein ganz ungereimtes Märchen." — Und doch sollen die Märchen nach Dr. Rein als Fundament unserer schulmäßigen Unterrichtsstoffe anerkannt werden, von denen aus das Kind leicht und sicher zu der ihm als Menschen zukommenden begriffsmäßigen Auffassung der Welt geführt werden könne.

Für das zweite Schuljahr bestimmt Ziller Robinson Crusoe. Sehen wir von der Moral dieses Romans ganz ab, fassen wir bloß die pädagogisch-methodische Seite ins Auge, so müssen wir dem Urteil des Dr. Fröhlich völlig beistimmen, wenn er sagt, daß dieser Stoff entschieden nicht ins zweite Schuljahr gehört. „Denn einem siebenjährigen Kinde, welches seine Heimat noch nicht einmal genau kennt, welches noch keine klare Vorstellung von einem See, einem Kahne,

von einer kleinen Insel, von einer Seereise, von Schiffbruch, Kokosnußpalme u. s. w. haben kann, fehlen die nötigen Vorkenntnisse zum Verständnis."

Das Verkehrteste im ganzen Konzentrationsunterrichte ist aber nach Dr. Fröhlich die von Ziller aufgestellte Forderung, daß den geschichtlichen Gesinnungsstoffen der ganze übrige Lehrstoff aus der Heimatskunde oder Geographie, aus der Naturkunde, im Lesen, Schreiben u. s. w. an- und eingezwängt werden soll. „Das ist — fährt Fröhlich fort — nach unserer Meinung nicht eine pädagogisch richtige Konzentration. Dasselbe befolgen heißt offenbar die Dinge auf den Kopf stellen, und verstößt gegen verschiedene psychologische Gesetze. Jedes Unterrichtsfach hat ein Recht, eine gewisse selbständige Stellung zu beanspruchen. Zwängt man die naturkundlichen und andern Stoffe in die geschichtlichen hinein, so verwirren sie wohl das Kind, tragen aber keinen Deut zu dessen sittlicher Bildung bei. Unnatur und Künstelei können eben weder zur gesunden Intelligenz noch zur Tugend führen. Die Schulwissenschaften lassen sich nicht der Sittenlehre unterordnen oder in sie einzwängen."

Lassen wir nun einige Bedenken folgen, die wir unsererseits gegen den Lehrplan der Zillerianer noch hegen. Wir gehen bei Darlegung dieser den oben aufgeführten drei Eigentümlichkeiten dieser Schule nach.

Zu I. 1. Die acht kulturhistorischen Stufen sind den Bildungsstufen der Kinder einer achtklassigen Schule durchaus nicht adäquat. Die Entwicklung des Menschen — und nur hiermit ließe sich allenfalls eine Parallele ziehen — beginnt nicht mit dem **6.** und schließt nicht mit dem **14.** Jahre.

2. Das Märchen betreffend, weisen wir zunächst auf die Urteile des Dr. Fröhlich zurück, fügen aber noch folgendes hinzu. Wie des Kindes Auge hell und klar, so ist das Herz von Natur relativ rein und wahr. Seinen zarten Sinn für Wahrheit und Wahrhaftigkeit hat der Erzieher aufs gewissenhafteste zu achten und zu pflegen. Die heiligen Geschichten der Bibel prägen sich kindlichen Herzen unmittelbar als wahr auf, während es bei den Märchen immer wieder die Frage stellt: Ist denn das auch wahr? Was Dr. Rein von den Wirkungen des Märchens erwartet, erscheint befremdlich. Er sagt: „Das Kind, das sich in die Märchen versenkt, bleibt länger kindlich und versenkt sich mit Lust in dieselben; es glaubt an sie*) und verlangt nach ihnen. Sie dienen besonders der Übung des ethischen Urteils. Wenn dagegen immer nur Wahres und Wirkliches erzählt würde, so könnte leicht eine Starrheit des Vorstellens entstehen, die sich nur auf die gemeinste sinnliche Wirklichkeit einläßt und weder für die poetischen Bilder der Dichter,

*) Wirklich? Man denke an „Lumpengesindel", oder an die „Bremer Stadtmusikanten".

noch für die Ahnungen und Wunder des religiösen Glaubens Empfänglichkeit besitzt."

Zu Robinson bemerken wir unsererseits noch: Unsere Kinder sind von ihrer frühesten Kindheit den Einflüssen eines sehr entwickelten Kulturlebens ausgesetzt. Daß sich nun Kinder von 7 Jahren in die primitivsten kulturellen Zustände lebhaft zurückversetzen sollten, um mit Robinson allerlei Geräte (Messer, Gabel, Löffel, Teller u. s. w.) von neuem zu erfinden und so noch einmal die „allmähliche und naturwüchsige Entwicklung des Menschengeschlechts zu überschauen" — wie Hettner will — ist Illusion.

3. Jesus Christus ist der Mittelpunkt der Geschichte des Reiches Gottes. Im Lehrplan der Zillerianer wird der Erlöser nach seiner heilsgeschichtlichen Bedeutung nur als eine kulturhistorische Person dargestellt, zu deren Verständnis — man denke! — die zwölf Märchen und Robinson den ersten Grund legen sollen, Stoffe, die anerkanntermaßen nicht einmal religiösen Inhalts sind. Es hat dieses Vorenthalten der evangelischen Geschichten des Herrn bis zum 10. Jahre der Kinder für christliche Eltern etwas sehr Befremdliches, ja Verletzendes, ist auch pädagogisch nicht zu rechtfertigen. Der edle Pestalozzi sagt: „Näher als Vater und Mutter ist dem Kinde Gott, er ist die nächste Beziehung der Menschheit." An einem andern Orte: „Wenn die christliche Mutter als Christin zu Gott betet und an den Geist der Liebe und Wahrheit, die in seinen Worten herrscht, glaubt, und von ihm belebt und beseelt ist, so betet das Kind gern mit seiner Mutter zu ihrem Vater im Himmel und glaubt an das Wort seiner Liebe." Weiter sagt P.: „Untersuchen wir das Christentum näher, so finden wir in ihm, als dem göttlichen Erziehungsmittel des Menschengeschlechts zur Sittlichkeit alles, was wir als den Inhalt und die Aufgabe unserer **Idee von der Elementarbildung** fordern, mit der größten Klarheit aufgestellt. Jesus gründete das Werk der Sittlichkeit auf die göttliche Würde der menschlichen Natur im Kinde, indem er diese Würde als ursprünglich anerkannte oder vielmehr wiederherstellte, und die ganze Ansicht und Behandlung des Menschen und des Kindes auf die symbolische Darstellung dieser seiner göttlichen Natur — in der Taufe — bauete. Er setzte eine Fülle sittlicher Anlagen im Menschen voraus, die er durch lückenlose Übung zur Selbständigkeit erhob." Auch Goethe erkennt die „Bibel als das beste Fundament und als Werkzeug der Erziehung" an. Luther endlich sagt: „Sollte nicht jeglicher Christenmensch bei seinem 9. oder 10. Jahre wissen das ganze Evangelium?"

Dr. Rein hat wohl selbst gefühlt, daß der von ihm so enthusiastisch verherrlichte Zillersche Lehrplan durch ungebührliche Zurückstellung der jedem Christen heiligsten Person des Erlösers eine wunde Stelle in diesem Plane ist, und soll dieser Mangel durch sogenannte Schulgottesdienste ausgeglichen werden, die „zur Weckung und Nahrung des christlichen Glaubens" dienen sollen. Wie sollen das mit 6- und

7jährigen Kindern angestellte liturgische Schulgottesdienste bewirken, wenn diese Kinder aus den heiligen Geschichten die Person des Erlösers unterrichtlich noch nicht kennen gelernt haben? Wenn Dr. Rein ausdrücklich behauptet, daß „der elementare Gesinnungsunterricht mit den 12 Märchen und Robinson für religiös sittliche Erziehung ganz andere Früchte zeitigen müßte, als es die biblischen Erzählungen thun könnten, die von bestehenden Schulordnungen für die ersten Schuljahre vorgeschrieben zu werden pflegten", so sind wir völlig entgegengesetzter Meinung.

4. Der Zillersche Lehrplan setzt das ausgebildetste Schulsystem — das achtklassige — voraus; für das 4-, 3-, 2klassige wäre er schlechthin nicht anwendbar. Bei dem Vierklassensystem hätte die vierte Klasse Kinder von 6 und 7 Jahren. Wie sollte es da mit dem Märchen- und Robinson-Kursus gehalten werden?

Zu II. 1. Die von der Zillerschen Schule geforderte Art der Konzentration hat sich, wo sie versucht wurde, praktisch nicht bewährt.

2. Auch bei der üblichen fachwissenschaftlichen Anordnung der Lehrstoffe ist die religiös-sittliche Bildung von jeher als das Centrum des Schulunterrichts betrachtet worden.

Zu III. Die 5 oder 6 Teilstufen sind der Hauptsache nach nichts Neues; nur die eigenartige praktische Ausführung ist neu. Wenn die Zillerianer, doch einige ausgenommen, fordern, daß diese formalen Stufen überall und überall durchgeführt werden sollen, so wird das in vielen Fällen, namentlich bei gewissen religiösen Stoffen, in einen unpädagogischen Formalismus ausschlagen, der freilich nur die Konsequenz des psychologischen Mechanismus der Herbartschen Vorstellungsprozesse ist.

Erstes Kapitel.

Methodik des Religionsunterrichts.

Allgemeine Einleitung.

Vorbemerkung. Die christliche Volksschule ist eine Erziehungsanstalt, ihr Unterricht Erziehungsunterricht im Sinn und Geist des Cristentums. Basis und Centrum bildet eine methodisch wohlgeordnete Christentumslehre — beides nach ihrer historischen, wie ihrer didaktischen Seite. Darum stellen wir in unserer speziellen Methodik den Religionsunterricht obenan.

§. 117. Der Unterricht der Volksschule soll und muß Erziehungsunterricht sein. „Der erziehende Unterricht ist — nach Ziller — nicht auf ein Wissen und Können, sondern auf eine höhere Art von Bildung gerichtet. Er giebt dem Lernenden nicht bloß eine intellektuelle Bildung, sondern ist für ihn zugleich Erziehung, wobei alles Lernen auf den Zweck der Erziehung, der künftigen Person des

zu Erziehenden einen absoluten Wert zu verleihen, zurückbezogen wird. Der Lernende soll durch den erziehenden Unterricht zur Sittlichkeit erhoben werden und damit das erwerben, was dem menschlichen Dasein und Wirken erst seine Würde verleiht."

Des Menschen Würde ruht aber in seiner Ebenbildlichkeit mit Gott. Seine Erziehung muß also von unten auf Gott gerichtet sein. „Die Furcht Gottes ist der Weisheit Anfang." Frömmigkeit ist die von Gott geforderte und gewollte Gesinnung. Das lehret das uralte Wort Gottes an Kain: „Wenn du fromm bist, so bist du angenehm;" desgleichen das Wort an Abraham: „Ich bin der allmächtige Gott, wandle vor mir und sei fromm." Beide Worte Gottes lehren uns, daß die wahre Frömmigkeit und also auch die wahre Sittlichkeit von unten auf auf dem Glauben beruht. Wahre Sittlichkeit und wahrer Gottesglaube sind unzertrennlich. Von einer Sittlichkeit ohne Glauben weiß die heilige Schrift nichts.

„Sittlichkeit allein ersetzt den Glauben nicht;" man merke aber weiter auch das Warnwort:

„Doch weh dem Glauben, dem die Sittlichkeit gebricht."

Der erziehende Unterricht muß daher die Religion, den religiösen Glauben zum Fundament und Mittelpunkt der gesamten Jugendbildung machen. Das ist nun auch der Grund, daß wir diesen Gegenstand in unsrer speziellen Methodik obenan stellen.

Jeder Unterrichtsgegenstand hat seine eigentümlichen Stoffe und fordert eine der Natur dieser Stoffe entsprechende methodische Behandlung. Je mehr nun ein Lehrer in das Wesen des zu behandelnden Gegenstandes eindringt, desto mehr wird er befähigt sein, denselben auch im rechten Geiste zu lehren.

In unserer Methodik des Religionsunterrichts stellen wir darum vorerst die Frage: Was ist Religion? Darauf lassen wir zwei andere folgen: Wer ist würdig Religion zu lehren? und: Welche Stellung gebührt der Religion im Unterrichtsplane der Volksschule?

1. Was ist Religion? Jean Paul antwortet: „Sprecht das Wort betend aus: Religion ist der Glaube an Gott." Wer an Gott glaubt, der erkennt ihn als den Absoluten, der vor allen Dingen war, durch den alles ist, was ist, in dem alles besteht; der ist sich seiner absoluten Abhängigkeit von Gott bewußt und hofft alles Gute nur von ihm. St. Johannes erklärt Religion als „Gemeinschaft mit Gott" — genauer als „Gemeinschaft mit dem Vater durch den Sohn". (1. Joh. 1, 3.) Mit der letzteren Erklärung erschließt sich uns aber das innerste Wesen unserer christlichen Religion. Es haben ja alle andern Religionen Strahlen vom Licht göttlicher Wahrheit; das Christentum ist die Wahrheit — ist die Religion der Religionen. Keine Religion giebt, keine kann geben, was die christliche giebt und allein geben kann. Denn nur sie führt

den sündigen Menschen auf einem von Gott selbst geoffenbarten Heilswege und durch von Gott selbst dargebotene Heilsmittel aus seiner Gottentfremdung zur Gottesgemeinschaft, aus der Knechtschaft der Sünde zur Freiheit in der Gerechtigkeit, aus dem Unfrieden eines bösen Gewissens zum Frieden der Versöhnung mit dem Vater durch den Sohn. Im Glauben an den Sohn ist Gott unser rechter Vater, wir seine rechten Kinder und Erben des ewigen Lebens. Aus dem allen folgt, daß es für die Menschheit und für den einzelnen Menschen nichts Beseligerendes giebt, als das Christentum, diese absolut vollkommene Religion. Sie ist das unsichtbare Band, welches das Vergängliche mit dem Ewigen, die Erde mit dem Himmel, die Menschheit mit der Gottheit verbindet. Ferner steht bei jedem Volke die Religion mit der gesamten geistigen und sittlichen Kultur in engster Wechselbeziehung. Die christliche Religion ist die geistigste und die sittlichste, darum für tiefe und allseitige geistige Kultur, wie zur Pflege reiner Sittlichkeit die wirksamste. Wer sie schädigt, schädigt gleichzeitig die Kultur seines Volkes.

2. Lehrer der Religion zu sein — welch ein erhabener Beruf! Wer dürfte sich dazu würdig und geschickt dünken, wenn ihn nicht Gott tüchtig gemacht. Denn auch hier gilt das Wort des Apostels: „daß wir tüchtig sind, ist von Gott". Jean Paul sagt: „Da die erste Regel für jeden, der etwas geben will, diese ist, daß er selber habe; so kann niemand Religion lehren, als der Religion besitzt. Newton, der sein Haupt entblößte, wenn der große und allerheiligste Name Gottes genannt wurde, wäre ohne Worte ein Religionslehrer von Kindern gewesen." Also wohl gemerkt: wer geben will, muß haben, was er geben will. Bloßes Wissen thut's hier nicht; denn Religion ist Leben — Leben aus und in Gott. Ohne lebendigen Glauben im Herzen ist's unmöglich, vom Glauben recht lehren. Der evangelische Religionslehrer muß in persönlichem Umgang mit Gott stehen, damit ihn das Herz treibe, auch seine Kinder in diese seligste Lebensgemeinschaft mit Gott einzuführen. Wie wahr ist's doch, was A. H. Francke sagt: „Ein Quentlein lebendigen Glaubens ist höher zu schätzen, als ein Zentner des bloßen historischen Wissens, und ein Tröpflein wahrer Liebe mehr als ein ganzes Meer der Wissenschaft aller Geheimnisse." Ebenso fordert Schleiermacher vom Religionslehrer, daß er habe, was er geben wolle und solle, wenn er spricht: „Keine Wirkung ist zu hoffen, wenn man Andachtsübungen denjenigen überläßt, in denen die Andacht selbst keine Wahrheit ist. Nur derjenige, dem es mit der Religion ein Ernst ist und der eine Freudigkeit hat, auch in andern religiöses Leben zu wecken, wird im stande sein, diese Übungen zu leiten."

3. Ist Religion der erhabenste Gegenstand und die allerwichtigste Angelegenheit jedes Menschen, von der sein zeitliches und ewiges Wohl

abhängt, so steht sie im Unterrichts- und im Lektionsplan der christlichen Volksschule billig obenan. „Eine Schule, in welcher der Religionsunterricht nicht gut bestellt ist, verdient nicht den Namen einer wahren Menschenbildungsanstalt; denn möge man die Körper- und Geisteskräfte eines Menschen auch noch so trefflich entwickeln, üben und bilden, ist sein Sinn nicht auf das Höhere und Himmlische gerichtet, wird er nicht bei allem seinen Denken, Wollen und Thun von diesem Sinn geleitet und regiert, so wird sein Erdenleben nie die rechte Bedeutung erlangen und er wird nie zum Frieden kommen, den er gern erreichen möchte." (Joh. Balthasar Spieß.)

Woher empfängt aber der evangelische Religionslehrer, was er in der Religion zu lehren hat?

Man unterscheidet natürliche und übernatürliche oder geoffenbarte Religion (Naturalismus — Supernaturalismus). Der Naturalist schöpft seine Gotteserkenntnis aus der Betrachtung der Werke des Schöpfers, also aus der mittelbaren, der Supernaturalist aus der heil. Schrift, also aus der unmittelbaren Offenbarung Gottes. Franz Baco von Verulam, dieser große Naturforscher, sagt: „Die natürliche Religion sucht die Erkenntnis Gottes aus natürlichen Ursachen; sie betrachtet Gott durch das Medium der Dinge und erblickt daher das Abbild Gottes gebrochen, wie wir unser eigenes im Wasser. Nicht durch die Gesetze der Natur, sondern nur durch die Wunder der Offenbarung kann sich Gott in seinem wahren, übernatürlichen Wesen darstellen. Darum ist die wahre Erkenntnis Gottes nicht durch natürliche, sondern nur durch geoffenbarte Theologie möglich."

Die evangelische Kirche gründet ihre Lehre allein auf die Bibel. Sie hat den normativen Grundsatz: „Nichts ist Lehre in der Kirche, was nicht Lehre der Schrift ist." Man nennt diesen Grundsatz ihr formales oder ihr Schriftprinzip. Dem Schriftprinzip unterwerfen sich auch alle treuen Lehrer der evangelischen Volksschule. Sie halten den Glauben nicht für einen Wahn, nicht für ein unbegründetes Meinen, auch nicht für ein totes Festhalten an veralteten Lehrmeinungen; er ist ihnen vielmehr eine im Wort göttlicher Offenbarung wohlbegründete Überzeugung. Glaube und göttliche Offenbarung sind durchaus korrelate Dinge, die mit einander stehen und fallen. Der evangelische Lehrer ehrt außerdem die Bibel als ein göttliches und darum als das heiligste und wirksamste Erziehungsbuch. Das ist und bleibt sie für alle Zeiten und Völker. So urteilt auch Goethe in dem bereits einmal angeführten Wort: „Je höher die Jahrhunderte an Bildung steigen, desto mehr wird die Bibel zum Teil als Fundament, zum Teil als Werkzeug der Erziehung von wahrhaft weisen Menschen genützt werden."

Der Apostel Paulus schreibt an den Timotheus: „Fleißige dich Gott zu erzeigen einen rechtschaffenen Arbeiter, der da recht teile das Wort der Wahrheit.“ Daraus folgt, daß aus der heiligen Schrift selbst in der Gemeine der Erwachsenen nicht alles für alle ist. Selbst hier gilt es, den Schwachen im Glauben Milch, den Starken starke Speise zu reichen. In der Schule ist das „rechte Teilen“ erst recht von hoher Bedeutung. Die Bibel als Ganzes ist keine Kinderbibel; aber in ihrer Milch göttlicher Lehre giebt sie auch für Kinder eine angemessene Unterweisung zur Seligkeit. Welches sind nun aber die Stoffe heiliger Schrift, die sich vornehmlich für Kinderunterricht eignen?

Gott hat sich der Menschheit offenbart in Thatsachen; mithin ist seine Offenbarung in erster Linie Erzählung dieser göttlichen Thaten, also Geschichte. Wie der himmlische Erzieher selbst im alten und neuen Bunde den Bau seines Gnadenreiches mit Geschichte begonnen — auf göttliche Thatsachen gegründet hat; so ist nun für alle menschlichen Erzieher die biblische Geschichte der geheiligte Ausgang und die natürlichste Grundlage für die religiöse Jugenderziehung beides nach Glaube und gottseligem Wandel. Nichts lehrt anschaulicher und gemeinfaßlicher als Geschichte: daher Volk und Jugend nichts lieber hören als Erzählungen. Nun sind schon die Thatsachen der Weltgeschichte nicht bloß Erzählungen zur Unterhaltung, sondern zugleich Exempel zur Nachahmung oder zur Warnung, folglich zur Lehre. Eben darum nennt man die Geschichte eine Lehrmeisterin aller Wissenschaften und Künste. So urteilt Dr. Luther in dem oft zitierten Wort: „Es ist ein sehr köstlich Ding um die Historien; denn was zum ehrlichen Leben nützlich ist, das giebt die Historie mit Exempeln und Geschichten gewaltiglich, und stellt gleichsam vor Augen, als wäre man dabei gewesen und sähe es geschehen, alles, was vorher die Worte durch die Lehre in die Ohren getragen haben. Da findet man beide, wie die gethan, gelassen, gelebt haben, so fromm und weise gewesen sind, und wie sie dafür belohnt worden sind. Und wenn man es genau besieht, so sind aus den Historien und Geschichten fast alle Rechte und alle Weisheit und Klugheit, samt allen Tugenden als aus einem lebendigen Brunnen gequollen. Das macht, die Historien sind nichts anderes, denn Gedächtnis und Merkmal göttlicher Werke und Urteile, wie der die Welt, sonderlich die Menschen erhält, regiert, fördert, straft und ehrt, nachdem ein jeglicher verdient Böses oder Gutes.“

Hat schon die Profangeschichte eine solche Bedeutung für alle bürgerlichen Rechte und für die Lehren der Philosophie, so muß ja die heilige Geschichte, in der sich Gott nach seinem Wesen und Willen offenbart hat, für die heiligen Lehren des Glaubens und eines gottseligen Lebens erst recht von höchster Bedeutung sein. In ihr liegen fürwahr die ewigen und unwandelbaren Gesetze des gött-

lichen Waltens in seinem Gnadenreiche, Gesetze, die ebenso unwandelbar sind, wie die im Reiche der Natur. Die Schrift enthält Offenbarungsgeschichte und Offenbarungslehre. Da aber die Offenbarungslehre auf Offenbarungsgeschichte beruht, so ist es eben deshalb geboten, im christlichen Religionsunterrichte mit biblischer Geschichte zu beginnen. Zudem ist es auch eine Forderung der Elementarmethode, von der Geschichte zur Lehre zu gehen.

Die Bibel giebt die Offenbarungslehre zwar zum Teil auch schon in ihren Geschichtsbüchern, jedoch vornehmlich in ihren Lehrbüchern. In der Oberklasse, wo die Kinder in die Schrift selbst eingeführt werden, läßt man auch aus den Lehr- und prophetischen Büchern lesen. Bei dem großen Umfange der Bibel ist es jedoch nötig, sorgfältig auszuwählen, was aus ihr mit Kindern zu lesen und erklärend zu behandeln ist. Die Methodik hat diese Stoffe näher zu bezeichnen und deren unterrichtliche Behandlung zu lehren.

Die evangelische Kirche besitzt in ihrem kirchlichen Katechismus einen kurzen Inbegriff der Lehre vom christlichen Glauben und Leben für Katechumenen. Luther nannte den Katechismus eine „Laien- und Kinderbibel". Die Methodik des Religionsunterrichts hat eine angemessene Anleitung zu geben, wie der kirchliche Katechismus in schulmäßiger Form erbaulich auszulegen ist.

Jede Religion hat ihren Kultus, darum auch ihre Hymnologie. In der Kirche Christi betet man den Vater an im Geist und in der Wahrheit und ehret ihn in geistlichen, lieblichen Liedern, mit Singen und Spielen im Herzen. Darum sind die geistlichen Lieder, dem innersten Glaubensleben frommer Gemüter entquollen, für die pädagogische Pflege des geistlichen Lebens der Jugend ebenfalls von hoher Bedeutung, daß es billig und recht ist, das geistliche Lied auch in der Volksschule zu pflegen.

Nach alledem würde unsere Methodik des Religionsunterrichts in folgende vier Zweige zerfallen.

I. Methodik des biblischen Geschichtsunterrichts in Unter-, Mittel- und Oberklassen.
II. Methodik des Bibellesens mit Bibelerklärung in der Oberklasse.
III. Methodik des kirchlichen Katechismus.
IV. Methodik des Kirchenliedes.

Die Methodik des Katechismusunterrichts ist so umfänglich, dazu für den evangelischen Unterricht von so hoher Bedeutung, daß wir es vorgezogen haben, sie unter dem Titel: „Praktische Katechetik für evangelische Lehrer" in einer besondern Schrift zu geben.*) Es bleiben darum für die Schulkunde nur drei Zweige des gesamten Religionsunterrichts zu behandeln übrig.

*) Erschienen bei B. G. Teubner. 2. Aufl. 1883.

I. Methodik des biblischen Geschichtsunterrichts.

Einleitung.

Geschichtliches über den historischen Religionsunterricht im 16., 17. und 18. Jahrhundert.

§. 118. 1. Von der Geschichte zur Lehre — das ist ein Grundsatz, den die heutige Methodik des Religionsunterrichtes allgemein befolgt; denn in allen evang. Schulen besteht der Religionsunterricht der untern Klassen in biblischer Geschichte, während der sogenannte systematische Religionsunterricht (Katechismuslehre) der Oberklasse zugeteilt ist. Nach dieser guten Lehrordnung bildet die biblische Geschichte die Grundlage des Katechismus. Der beregte Grundsatz liegt auch ganz im Wesen der Offenbarungsreligion; die alt- und neutestamentlichen Offenbarungen beginnen mit Offenbarungsthatsachen, darum auch mit Geschichtsbüchern, auf die in beiden Testamenten Lehrbücher erst folgen.

2. Die rechte Verwertung der bibl. Geschichte zur Bildung der religiösen Erkenntnis, sowie zur Weckung und Pflege des religiösen Lebens der Kinder war der Schulpraxis des 16., 17., zum Teil auch noch des 18. Jahrhunderts im allgemeinen fremd. Die evangelische Volksschule begnügte sich vorerst ganz mit Luthers kleinem Katechismus, den man auswendig lernen ließ. Die spätern Auslegungen des Enchiridion ließen die einer bessern Lehrmethode noch unkundigen Lehrer samt den beigegebenen zahlreichen Sprüchen ebenfalls wieder nur auswendig lernen. Wo es aber ja zu einer Art katechetischer Behandlung kam, bestand diese meist nur in ungeschickter und geistloser Wortzergliederung.

Wie hoch der hellsehende Luther von der geistbildenden Bedeutung der Weltgeschichte gehalten, haben wir im vorigen §. bereits angeführt, und könnte das noch mit anderweiten herrlichen Lobsprüchen belegt werden. Wenn aber, wie schon einmal bemerkt, derselbe Luther bezüglich der biblischen Geschichte sagt: „Sollte nicht ein jeglicher Christenmensch bei seinem 9. oder 10. Jahre wissen das ganze Evangelium?" so hat er mit diesem Wort auch für den elementaren Religionsunterricht jenes wichtige didaktische Prinzip aufgestellt, nach welchem die heilige Geschichte der Heilslehre, die biblische Historie dem Katechismus vorauszugehen hat. Daß die deutsche evangelische Volksschule nicht sofort dazu schritt, die biblische Geschichte als besondern Lehrzweig einzuführen, daß diese Einführung vielmehr noch lange auf sich warten ließ, lag einesteils in der sehr allmählichen Entwickelung des Volksschulwesens überhaupt, andernteils aber auch in der Richtung der Zeit, die kaum in Gymnasien der Geschichte eine Stätte einräumen wollte.

Die Kirche ihrerseits sorgte durch ihre Sonn- und Festtags-Evan-

gelien dafür, daß die heilige Geschichte im Gedächtnis des christlichen Volkes erhalten blieb. In verschiedenen Schulordnungen empfahlen die evangelischen Kirchenregimente auch die Beachtung der biblischen Geschichte in Schulen. Nach dem Katechismus wurde vorerst die Bibel das zweite Schul- und Hausbuch. Da gaben denn jene Schulordnungen Anweisungen, daß und wie insbesondere die historischen Bücher der Schrift gelesen und so die Kinder mit der heiligen Geschichte bekannt gemacht werden sollten. Es entstanden aber auch besondere Historienbücher — Auszüge aus den historischen Teilen der Schrift. Schon im 16. Jahrhundert hat ein berühmter Theolog und Prediger in Frankfurt — Hartmann Beyer — einen „Biblischen Auszug oder Historien mit Bildern" herausgegeben, die aber in Volksschulen nur wenig Eingang gefunden zu haben scheinen. Im 17. Jahrhundert, nämlich 1656, gab Justus Gesenius (Generalsuperintendent im Herzogtum Calenberg — † 1673) „Biblische Geschichten" heraus, von denen noch 1719 (also lange nach dem Tode des Verfassers) eine 3. Auflage ediert wurde. Das berühmteste und verbreitetste biblische Historienbuch verfaßte Johannes Hübner. Es erschien 1714 unter dem Titel: „Zweimal 52 biblische Historien aus dem alten und neuen Testamente."*) Es überragt dieses Schulbuch, das auch in ausländische Sprachen übersetzt worden, alle frühern seiner Art an methodischem Wert. Wie man seit Pestalozzi von der Pestalozzischen Lehrmethode als einer epochemachenden spricht, so galt auch die Hübnersche Methode als epochemachend; ihre Grundsätze sind über ein Jahrhundert nicht bloß für den biblischen Geschichtsunterricht, sondern auch für die Behandlung der Geschichte und Geographie normativ gewesen. Nach Hübner erschienen viele Historienbücher, die behufs guter Empfehlung fast alle den hochgeachteten Namen Hübners an der Stirn trugen. Im Jahre 1827 erschien die 7. Auflage einer biblischen Geschichte von Adler, der sein Buch — ungeachtet es nach Geist und Methode von dem alten Hübner bedeutend abweicht, gleichwohl unter dem Titel herausgab: „Hübners biblische Historien zum Gebrauch für die Jugend in Volksschulen." Und wenn man Zahn wegen seiner ebenfalls epochemachenden „biblischen Historien" den „Hübner unseres Jahrhunderts" genannt hat, so bekundet dies Ehrenprädikat, wie der Ruhm und das hohe Ansehen jenes Methodikers bis in die Gegenwart herauf reicht.

---

*) Johannes Hübner war 1668 zu Turchau bei Zittau in der Lausitz geboren, trat als öffentlicher Lehrer der Geschichte und Geographie in Leipzig auf, wurde 1694 Rektor in Merseburg, kam 1711 als Rektor an das Johanneum zu Hamburg, wo er bis 1731 wirkte. Er hat viele Schulschriften herausgegeben, welche sich durch geschickte Auswahl und deutliche Übersicht besonders zum gedächtnismäßigen Einprägen eigneten und daher zu einer Zeit reißenden Abgang fanden, wo Unterricht und Auswendiglernen noch identisch waren. Außer den biblischen Historien sind die geographischen Lehrbücher die berühmtesten.

Hübner erzählt in der Hauptsache mit den Worten der Schrift, wo er aber vom Bibelwort abweicht, thut er's doch im Sinn und Geist der Schrift. Unter dem Texte giebt er „deutliche Fragen" — „nützliche Lehren" — „gottselige Gedanken". In der Art des Erzählens (A), in den Fragen (B), in den Lehren (C) und in den gottseligen Gedanken (D) liegt das Eigentümliche der Hübnerschen Methode. Er hat dieselbe im Vorwort an der Historie vom verlorenen Sohn selbst näher beschrieben. Lassen wir uns von ihm leiten. Geben wir zuerst ein Stück Historie, um seine Erzählweise kennen zu lernen.

A. Die Historie.

1. Ein Mann hatte zween Söhne. 2. Der jüngste davon forderte sein Erbteil bei Lebzeiten des Vaters. 3. Da teilte der Vater das Gut und gab dem jüngsten Sohne, was ihm gehörte. 4. Mit diesem Erbteile zog er in ein fremdes Land und brachte sein Gut durch mit Prassen. 5. Wie er nun alles verzehret hatte, so kam eine große Teuerung in das Land und er fing an zu darben. 6. Da hing er sich an einen Bürger desselbigen Landes, der schickte ihn auf einen Acker, daß er ihm die Säue hüten mußte. 7. Und er begehrete seinen Bauch zu füllen mit Träbern, die die Säue aßen und niemand gab sie ihm. 8. Da schlug er in sich und sprach: Wie viele Tagelöhner hat mein Vater, die Brots die Fülle haben, und ich verderbe im Hunger. 9. Ich will mich aufmachen und zu meinem Vater gehen und zu ihm sagen: Vater, ich habe gesündigt in dem Himmel und vor dir, und bin hinfort nicht wert, daß ich dein Sohn heiße; mache mich zu einem deiner Tagelöhner.

B. Deutliche Fragen.

1. Was hatte ein Mann für Söhne? (Hübners Frage sollte wohl besser lauten: Wie viel Söhne hatte ein Mann?) 2. Was forderte der jüngste? 3. Gab ihm der Vater sein Erbteil? 4. Wie ging der Sohn damit um? 5. Aber was kamen für Zeiten ins Land? 6. Zu wem verdung sich dieser Sohn? 7. Wie ging's ihm bei den Schweinen? 8. Was dachte der verlorne Sohn bei sich selber? 9. Was nahm er sich vor? U. s. w.

C. Nützliche Lehren.

I. Die Sünde stürzet den Menschen ins größte Unglück.

Das sieht man an dem verlornen Sohne, mit demselben kam es so weit, daß er nicht einmal Träber zu essen hatte.

II. Wenn man sich in die Sünde hat verleiten lassen, so muß man wieder umkehren und Buße thun.

Und solches nach dem Exempel des verlornen Sohnes, welcher wieder zu seinem Vater kam und sagte: ich habe gesündigt in dem Himmel und vor dir.

III. Wer ernste Buße thut, der wird auch wieder zu Gnaden angenommen.

Denn durch den Vater dieses verlornen Sohnes ist niemand anders angedeutet, als der barmherzige Gott und Vater im Himmel und auf Erden.

D. Gottselige Gedanken.

Der ungeratne Sohn muß endlich Träber essen,
Nachdem er Hab und Gut mit Huren hat verpraßt;
So läuft's mit Kindern ab, die das Gebot vergessen,
Das Gott den Eltern hat zu Ehren abgefaßt.
Drum will ich allezeit der Kinder Pflicht erfüllen,
Daß ich wie Säue nicht darf meinen Hunger stillen.

Zu A. H. erzählt meist in kurzen Sätzen, und wo ihm der Satzbau der Bibel nicht einfach genug schien, da vereinfachte er ihn. Man vergleiche Matth. 3, 1—4 mit folgenden Sätzen.

1. Johannes der Täufer fing an zu predigen in der Wüste des jüdischen Landes. 2. Dadurch ward der Spruch des Propheten Jesaia erfüllt: Es ist eine Stimme eines Predigers in der Wüsten, bereitet dem Herrn den Weg und machet richtig seine Steige. 3. Dieser Johannes hatte ein Kleid von Kamelshaaren und einen ledernen Gürtel um seine Lenden. 4. Seine Speise aber war Heuschrecken und wilder Honig. 5. Der Anfang seiner Predigt war dieser: Thut Buße, das Himmelreich ist nahe herbei kommen.

Zu B. Die „deutlichen Fragen" sind reine Zergliederungsfragen, die als solche zunächst den Wert haben, daß sie den Text durchsichtig machen. Wer die Geschichte von der Entwicklung der Fragform kennt, die noch gegen Ende des 18. Jahrhunderts selbst in katechetischen Schriften sehr ungeschickt geübt wurde, wird zugestehen, daß die Hübnerschen Fragen für ihre Zeit formell wahre Muster sind. Schon J. Gesenius wollte, daß die Lehrer die wiederholt gelesenen biblischen Geschichten abfragen möchten. Er giebt dazu in der Vorrede Musterfragen folgender Art:

Wie hieß die Person, die das und das that? Wie sagte Gott zu demselben? Warum gab ihm Gott eine solche Verheißung? Warum strafte ihn Gott also? U. s. w.

Gesenius hofft, daß solches vernünftige Pfarrer den Schulbedienten, die es etwa nicht wissen, deutlich zeigen würden. Es geschah das aber wohl von den Pfarrern kaum in vereinzelten Fällen, und die „Schulbedienten" verstanden das geschickte Fragen erst recht nicht.

H. gab nun zu jeder Historie so viel Fragen, als die ganze Historie Sätze hat. Das war bei dem Fragungeschick der Lehrer für damals eine höchst wichtige Hilfe, die gewiß nicht wenig dazu beigetragen hat, die Kunst des Fragunterrichts in die Schulpraxis einzuführen und zu fördern. Während nämlich bis auf Hübner in fast allen Schulen die biblischen Geschichten aus der Bibel nur gelesen und immer wieder gelesen wurden, mußten die Kinder jetzt auf Fragen merken und antworten lernen. Auf die Frage: Was hatte ein Mann für Söhne? sollte das Kind antworten, was oben in der Historie unter 1 steht. Auf die Frage: Was forderte der Jüngste? sollte es antworten, was oben unter 2 steht. U. s. w. (Die Fragnummern korrespondieren durchweg mit den Ziffern, die in der Historie zwischen den Textsätzen eingedruckt sind.) Gegenüber dem Mechanismus bloßen Lesens brachte die Hübnersche Frage als solche regeres Leben in den Unterricht, und — was nicht minder von Bedeutung — es erleichterte auch das Merken der Historien sehr wesentlich. Daß H. auch dies bezweckt hat, besagen folgende seiner Worte:

„Ich habe dieses mit vielen Kindern probieret und habe es oft bei guten Köpfen soweit gebracht, daß sie mir in wenig Tagen eine ganze Historie ohne die geringste Beschwerung ihres Gedächtnisses von Wort zu Wort auswendig haben hersagen können."

H. bezweckte aber mit seinen Fragen weiter noch, daß sich die Kinder zu Hause die „deutlichen Fragen" selbst vorlegen und aus der Historie beantworten sollten. So wollte er die Selbstthätigkeit der Kinder — den häuslichen Fleiß derselben anregen. Endlich sollten auch die Eltern sich der Fragen bedienen, um ihre Kinder zu überhören. So wollte er die Eltern zu Gehilfen der Schule machen. Daß H. die letztgenannten Zwecke wirklich im Auge gehabt, erfahren wir aus folgenden Worten seiner Vorrede:

„Solchergestalt kann sich ein jedwedes Kind, das nur die Ziffern kennt, selber Rats erholen, was es auf eine oder die andere Frage zu antworten hat. Und wenn sich das Kind zu Hause rühmet, daß es heute seine Lektion gelernet habe, so ist ein jeder Vater oder Mutter, wenn sie nur deutsch lesen können, geschickt, durch Hilfe dieser Fragen hinter die Wahrheit zu kommen."

Zu C. H. wollte auch das Verstehen der biblischen Historien fördern. Er sagt darüber folgendes:

„Ein jedes Kind hat von seinem Schöpfer empfangen ein Gedächtnis, daß es was auswendig lernen kann; einen Verstand, daß es einer Sache nachdenken kann; einen Willen, daß es sich einen Vorsatz fassen kann. Von diesen drei herrlichen Talenten muß jedes seinen Wucher bringen, oder der Lehrmeister kann sich nicht legitimieren, daß er seine Profession recht gelernt habe."

„Nach dem gedächtnismäßigen Einprägen der Historie muß der Verstand des Kindes geübt werden, daß es einer solchen Geschichte nachdenken und die darinnen verborgenen Wahrheiten durch den Gebrauch der Vernunft heraussuchen lerne. In diesem Absehen habe ich aus jeder Historie drei „nützliche Lehren" herausgezogen und also dadurch Gelegenheit gegeben, daß man den Verstand eines Kindes daran üben kann. Der Lehrmeister sage dem Kinde: Die Sünde stürzet den Menschen in das größte Unglück; kannst du mir das beweisen? Ich will Bürge dafür sein, das Kind wird alsobald zur Antwort geben: das siehet man an dem verlornen Sohne, mit demselben kam es soweit, daß er nicht einmal Träber, damit man die Säue mästet, zu essen kriegte. Der Lehrmeister kann ferner sagen: Wenn man sich zur Sünde hat verleiten lassen, so muß man wieder umkehren und Buße thun; woher weißt du das? Den Augenblick wird das Kind sprechen: das habe ich an dem Exempel des verlornen Sohnes gelernt, welcher wiederum umkehrete zu seinem Vater und zu ihm sagte: Vater, ich habe gesündiget in dem Himmel und vor dir."

Es ist klar, daß H. durch seine „nützlichen Lehren" die wichtigsten Momente jeder Historie verallgemeinern wollte. Er entwickelte die Lehre nicht, er gab sie selbst in einem kurzen Satze; das Kind hatte aber die Richtigkeit eines solchen allgemeinen Satzes aus der Historie zu erweisen. In den 3×104, also in den 312 „nützlichen Lehren" hat er die Kinder mit so viel allgemeinen dogmatischen und ethischen Lehren bekannt gemacht, daß sie daraus fast die ganze Glaubens- und Sittenlehre an konkreten Beispielen kennen gelernt. So wollte der ehrwürdige Hübner den Katechismus vorbereiten; denn wie er in den Historien das Abstrakte aus Konkretem ableitete, so sollten die Lehrsätze des Katechismus auf der so gewonnenen Grundlage bei den Kindern zum vollen Verständnis gebracht werden, eine Idee, die vor dem pädagogischen Scharfblick und metho-

dischen Takt des würdigen Mannes großen Respekt einflößt. Er selbst spricht sich über die Stellung und den Dienst der biblischen Historien dem Katechismus gegenüber also aus:

„Was haben wir denn in der heiligen Schrift, dadurch der Katechismus kann erläutert werden? Ich antworte mit zwei Worten: Wir haben biblische Sprüche und biblische Historien. Was die biblischen Historien dem Katechismus für ein Licht geben, das habe ich oftmals gleichsam mit Händen greifen können, wenn ich kleinen Kindern bei Erklärung des vierten Gebots erzählt habe, wie der Priester Eli wegen böser Kinderzucht den Hals gebrochen hat; wie der ungezogene Absalom an einer Eiche ist hangen blieben und wie der verlorne Sohn endlich mit den Säuen hat Träber essen müssen."

Zu D. H. wollte auch auf den Willen oder das Herz der Kinder bessernd einwirken, indem er vor Sünden warnt, zum Guten ermahnt. Er sagt über diesen wichtigen Punkt folgendes:

„Nunmehro — nämlich nachdem man für Gedächtnis und Verständnis besorgt gewesen — muß man die Hände noch nicht in den Schoß legen, sondern man muß drittens auch den Willen oder das Herz eines Kindes dahin bringen, daß es nunmehr auf die Erkenntnis auch das Böse verwerfe und das Gute wählen möge. Dieses ist gewiß der allerschwerste Punkt. Weil ich nun weiß, daß die Poesie auch in den zarten Kinderseelen eine delikate Wirkung hat, so habe ich eine jede Historie mit einem kurzen Verse beschlossen, der allemal einen guten Gedanken in sich enthält. Ein solches Sprüchlein lasse man das Kind auswendig lernen, so wird es gewiß allemal ein Denkzettel vor seinen Augen sein. Der Lehrmeister setze seine gute Vermahnung hinzu und erinnere das Kind fleißig der Worte Christi: So ihr solches wisset, selig seid ihr, so ihr's thut."

Überdies gab H. zu den biblischen Historien auch noch Bilder, die die betreffende Geschichte veranschaulichen sollten. Von den Hübnerschen Holzschnitten sagt Palmer: „So fatal oft die Gesichter und Kostüme im Hübner sind, so haben sie doch ihre Wirkung an Generationen von Kindern nicht verfehlt." — Auch daß H. die Poesie in den Dienst der Volksschule hereinzog, ist eine Idee, mit der er der Zeit voraus eilte.

In Summa: Die biblischen Historien des alten Hübner sind in ihrer Art ein Meisterwerk. Durch seine Methode trat er dem krassen Mechanismus bloßen toten Auswendiglernens entgegen; er wollte allseitig bilden: das Gedächtnis, die Einbildungkraft, den Verstand, den Willen oder das Herz; er wollte auch die Selbstthätigkeit der Kinder anregen und die Mitwirkung der Eltern veranlassen. Nicht zu den geringsten Verdiensten Hübners gehört aber auch noch, daß er auf dem Gebiet der biblischen Geschichte — wie auf dem der Realien — die Frage in einer Weise den Zwecken der Schulbildung dienstbar zu machen gewußt hat, wie es in dieser Weise vor ihm keiner gethan hat.

Durch Hübner kam zwar die biblische Geschichte als Lehrgegenstand auf den Lektionsplan der Volksschule, aber die Methode bedurfte wesentlicher Fortentwicklung. Es blieb übrig, diesen Gegenstand nach Stoff und Form für die einzelnen Klassen eines gegliederten Klassensystems methodisch zu bearbeiten. Wie viel hierfür im gegenwärtigen Jahrhundert geschehen, wird in nachfolgenden §. §. dargethan werden

Zusatz: Wir stoßen hier zunächst auf die wichtige Frage, welches Klassensystem wir unserer Darlegung eines Lehrgangs für biblische Geschicht zu Grunde legen sollen.

Denken wir uns das ausgebildetste Schulsystem, also das achtklassige, so würden wir, sofern nämlich biblische Geschichte in allen Klassen vorkommen sollte, acht methodische Kreise zu bilden haben. Für 6-, 4-, 3-, 2-klassige Schulen hätte sich der Lehrplan für diesen Gegenstand natürlich wieder verschieden zu gestalten. Nach dem Achtklassensysteme empfiehlt sich aus praktischen Gründen zunächst das Vierklassensystem, und zwar mit dieser Teilung: Kl. IV mit einjährigem Kursus, Kl. III und II mit je zweijährigem, Kl. I mit dreijährigem Kursus.

Indes hat doch auch das Dreiklassensystem viel für sich, und das darum, weil es sich in eigentümlicher Weise auf Psychologie gründet. Es erscheint nämlich die Dreiteilung (Trichotomie) als ein psychologisches Naturgesetz; denn es giebt zunächst:

3 seelische Hauptvermögen: Erkenntnis-, Gefühls- und Willensvermögen; sodann in weiterer Gliederung:

3 Stufen im Erkenntnisleben der Seele: sinnliches, intellektuelles, ideales Vorstellen;

3 Stufen im Gefühlsleben der Seele: sinnliche, intellektuelle, ideale Gefühle;

3 Stufen im Willensleben der Seele: sinnliche Willenstriebe, Willkür, vernünftiges Wollen oder freier Wille.

Mit Rücksicht auf diese psychologische Trichotomie halten pädagogische Autoritäten das Dreiklassensystem für normativ, dann aber ebenso einen Lehrplan für dreiklassige Schulen, von dem sie behaupten, daß sich derselbe nach oben hin leicht für eine 4- und 6-klassige, nach unten hin leicht für eine 2-klassige Schule werde umgestalten lassen. Wie die Wissenschaft die hier in Rede stehende Dreiteilung psychologisch begründet, führen wir kürzlich aus.

Dörtenbach sagt hierüber in Schmids Encyklop. des Erz. und Unterr. Bd. I. S. 795 folgendes: „Die Teilung der Volksschule in Klassen muß sich nach der Totalbildung richten. In dieser Beziehung werden von den neuern Pädagogen mit Recht drei Entwicklungsstufen unterschieden, die das Kind während seiner Schulzeit zu durchlaufen habe und die einen wesentlichen Unterschied in der Geistesbildung begründen, die Stufe der niedern Seelenkräfte (Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Einbildungskraft), der hervortretenden Denkkraft, des verständigen Wollens und der selbstthätigen Anwendung des Gelernten. Vom psychologischen Standpunkte aus werden diese Stufen am passendsten als Anschauung (mit vorherrschender Receptivität), Vorstellung (Receptivität und Spontaneität vereinigt) und Begreifen (mit vorherrschender Spontaneität) bezeichnet, welchen pädagogisch betrachtet Aneignung, Übung und Anwendung oder selbständige Verarbeitung entsprechen. Zwar wirken auf jeder Stufe alle drei Thätigkeiten zusammen — auf der untersten mit einem Minimum von Vorstellen und Begreifen — aber die Unterscheidung hat doch ihren sichern Grund in der vorherrschenden Thätigkeit der einzelnen Stufen. Innerhalb dieser Stufen findet nun auch die Bestimmung darüber, wie weit jede Klasse in jedem Fache vorwärts zu schreiten habe, ihre Stelle. Im allgemeinen gehören die Kinder von 6—8 Jahren der ersten, die von 8—12 der zweiten, die von 12—14 der dritten Stufe an. Mehrere neuere Schulordnungen legen für die Klasseneinteilung eben diese Dreiteilung zu Grunde." — Man lese nun hier noch nach, was in §. 113 unter 1 über die Regel: Beachte bei deinem Unterricht die natürlichen Entwicklungsstufen des intellektuellen Lebens deiner Schüler! gesagt ist.

Da wir für unsern methodischen Aufsatz über Behandlung der biblischen Geschichte in der Volksschule wesentlich das Dreiklassensystem zu Grunde legen, so wird uns das nötigen, Jahreskurse zu bilden. Wir halten das keineswegs

für einen Übelstand, sondern eher für eine Förderung. Das Jahr ist lang, das Gedächtnis der Kinder kurz; darum sind Wiederholungen nötig und nützlich. Dazu unterscheiden wir neben extensivem Lernen nach konzentrischen Kreisen auch ein intensives. Letzteres erfordert ebenfalls seine Zeit und sorgfältige Pflege. Gehen wir aber nunmehro zur Sache selbst.

A. Die biblische Geschichte auf der Unterstufe — für das Alter von 6—8 Jahren.

a) Lehrgang.

§. 119. Uns steht fest, daß unsere Kinder auch schon in ihrem ersten Schuljahr religiöse Belehrungen empfangen können, und daß dazu die biblische Geschichte ganz geeignete Stoffe darbiete. Zwar haben manche Pädagogen gemeint, die biblische Geschichte sei für Kinder dieses Alters noch zu hoch, die Unterweisung darinnen zu mühsam, der Gewinn zu gering. Gehen wir auf diese Bedenken näher ein.

I. 1. Gegenüber dem Bedenken, daß biblische Geschichte für das erste Schuljahr noch zu hoch sei, meinen wir mit Jean Paul, „daß dem Kinde das Höchste näher als das Niedrigste liege, zumal jenes in ihm liegt, und daß man früher nach der Sternen- und Sonnenuhr gerechnet, als nach der Stadtuhr. Schliefe nicht eine ganze Metaphysik (eine übersinnliche Welt) träumend schon im Kinde," fährt J. Paul fort, „wären ihm dann überhaupt die innern Anschauungen von Unendlichkeit, Gott, Ewigkeit, Heiligkeit u. s. w. zu geben, da wir sie durch keine äußern vermitteln können, und nichts zu jenen haben, als — das leere Wort? Jede Sprosse der endlichen Erkenntnis wird durch Lehren und Allmählichkeit erstiegen; aber das Unendliche kann nur auf einmal geschaut werden. Nur auf Flügeln, nicht auf Stufen kommt man dahin. Die rechte Himmelsleiter hat keine Sprossen." Ja wohl: keine Sprossen! Ein liebes Kind von nur vier Jahren fragte seinen Vater: „Aber Papa, du sprichst immer vom l. Gott; wo ist denn der l. Gott? Man sieht ihn ja nicht?" Der durch diese Frage überraschte Vater antwortete: „Ja, Kind, den l. Gott kann man nicht sehen." Darauf antwortet das Kind nach kurzem Besinnen: „Papa, da ist es wohl wie mit der Luft; die sieht man nicht, aber man fühlt sie." — Deutet das nicht auf ein Ahnen Gottes in der Seele dieses Kindes? Hat da nicht Pestalozzi recht, wenn er sagt: „Näher als Vater und Mutter ist dem Kinde **Gott**, er ist die nächste Beziehung der Menschheit"? Und wenn Jean Paul sagt, daß dem Kinde das Höchste näher sei als das Niedrigste, weil jenes **in ihm** liege, so stimmt das auch mit dem bekannten Worte Goethes:

> Wär' nicht das Auge sonnenhaft, die Sonne könnt es nie erblicken;
> Läg' nicht **in uns** des Gottes eigne Kraft, wie könnt' uns Göttliches entzücken?

Das kindliche Herz ist nicht bloß fähig, Gott und Göttliches zu erkennen, es hat auch einen tiefen Zug zu Gott hin. Pflegen wir diesen bis dahin, daß es fromm sagen lernt:

> Ich fühl' es, Gott, dich muß ich haben;
> Ich fühl's, ich kann für dich nur sein!
> Nicht im Geschöpf, nicht in den Gaben,
> Mein Ruhplatz ist in dir allein.

2. Auf das Bedenken, daß der Religionsunterricht mit sechs- und siebenjährigen Kindern zu mühsam sei, geben wir zur Antwort: Mühevoll ist aller Elementarunterricht. Man denke nur an die Anfänge im Rechnen. Wie lange dauert es, ehe das Kind in bewußter Weise bis 10 zählen lernt! Wie einfach sind die Aufgaben in diesem kleinen Zahlenkreise, und wie lange muß man sie üben, bis sichere und rasche Lösungen erzielt werden. Und doch sind sie das Fundament alles Rechnens!

3. Auf das Bedenken endlich, daß der reale Gewinn dieses Unterrichts zu gering sei, müssen wir antworten, daß bei guter Behandlung des Gegenstandes die Erfolge ebenso nennenswert sind, wie in andern elementaren Gegenständen. Wenn wir im ersten Schuljahre beim Kinde auch nur ein Lallen über Gott und göttliche Dinge erzielen, so ist das schon ein großer Gewinn; denn wie alles Sprechen, so beginnt auch das über göttliche Dinge mit einem Lallen. Übrigens läßt sich gerade beim Elementarunterricht der positive Gewinn nirgends gleich so nachrechnen. Denn hier keimt vieles längere Zeit in verborgener Tiefe, was nur sehr allmählich hervorsproßt. Das Kind empfängt religiöse Eindrücke, die erst später zu klar bewußten Vorstellungen werden. Rousseaus Vater las mit seinem Söhnlein schon vor dem siebenten Jahre Romane, welche die verstorbene Mutter hinterlassen hatte. Das war gewiß der größte pädagogische Mißgriff. Gleichwohl bezeugt Rousseau: „Ich begriff zwar davon nichts, **fühlte aber alles.**" Die heiligen biblischen Geschichten machen auch schon auf das 5- und 6 jährige Kind tiefen Eindruck. Mag es davon vieles noch nicht, oder noch sehr mangelhaft verstehen: **es fühlt aber alles.** Mancher Lehrer meint, daß das Kind erst dann etwas Rechtes an seiner biblischen Geschichte habe, wenn es sich dabei wesentlich das denke, was er sich dabei denkt. Ein solcher Lehrer möge einmal über Goethes Wort nachdenken: „Das Wort ‚verstehen' versteht unsere Zeit nicht." Daraus möge er sich die Regel ziehen: „Den Kindern ist zu geben, nicht was sie verstehen, sondern was sie zu lieben, woran sie sich zu freuen fähig sind." „Menschliche Dinge muß man lernen, um sie zu lieben; göttliche Dinge muß man lieben, um sie zu lernen." Das Kind fühlt bei passend gewählten biblischen Geschichten mehr, als es in Worte zu fassen vermag. Sein relativ reines Herz wird von dem göttlichen Geiste der heiligen Geschichten himmlisch angeweht. Man schlage doch ja nicht zu gering an, was das Kind der Unterklasse in den Stunden für biblische Geschichte an **religiösen Eindrücken** gewinnt. Die andachtsvolle

Haltung des Lehrers, die feierliche und weihevolle Stille dieser Stunden, der einfache religiöse Gesang samt den frommen Gebeten, womit sie begonnen werden, stimmen auch die kleinsten Schüler still und andächtig. Und was das Verstehen betrifft, so denke man auch davon nicht gar zu gering. Wer hat den lieben Mond gemacht? fragt schon das 4jährige Kind. Es fragt weiter: Hat der liebe Gott auch die Bäume gemacht? Auch das Wasser? Auch diesen Berg? Und siehe: der kleine Mensch lernt bald ahnen: Gott hat alles gemacht. Der gewandte Elementarlehrer wird auch die jüngsten Elementarschüler in jeder Stunde angemessen zu beteiligen wissen, indem er bald ein Wort, bald einen Satz, bald ein Sprüchlein oder einen kleinen Vers von ihnen mitsprechen und merken läßt. Mit der Zeit lernen diese Kleinen biblische Geschichten auch dadurch mit, daß sie sie von andern Kindern erzählen hören; nach und nach erzählen sie lieblich nach, daß man daran seine Freude haben und an das Wort der Schrift denken muß: „Aus dem Munde der Unmündigen hast du dir Lob zugerichtet."

II. A. Nachdem wir in Bezug auf biblische Geschichte für die Unterstufe das **„Daß"** festgestellt haben, gehen wir nun weiter zu dem **„Was"**, d. i. zur Feststellung des Lehrganges. Nach der Geschichte der Methoden liegen für unsern Gegenstand verschiedene Lehrgänge vor, deren jeder Vertreter von gutem Klang für sich hat. Wir nennen nur die Namen: Bormann — Zeller und Köhnlein — Palmer und Stern — v. Zezschwitz. Bei diesen Methodikern werden wichtige methodische Fragen verschieden beantwortet, nämlich Fragen dieser Art: Soll man Kindern der Unterstufe einer dreiklassigen Schule biblische Geschichten bloß aus dem alten Testamente erzählen? oder bloß aus dem neuen? oder aus beiden Testamenten? Wenn aber aus beiden: soll man dann mit alttestamentlichen, oder mit neutestamentlichen beginnen, oder soll man alt- und neutestamentliche Geschichten nebeneinader lehren? Es muß für Jünger des Lehramts lehrreich sein, zu erfahren, wie diese verschiedenen Ansichten motiviert werden. Gehen wir sie der Reihe nach durch.

1. Karl Bormann, weil. Schulrat in Berlin, will nach einem sehr lehrreichen Aufsatz im „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer" von Diesterweg (3. Aufl.), daß man in der Elementarklasse der Volksschule (mit Kindern von 6—8 Jahren) nur Geschichten aus dem alten Testamente erzähle. Er giebt dafür drei Gründe an: einen historischen, einen didaktischen, einen pädagogischen.

a. Der historische Grund lautet: „Das Kind wird auf diese Weise mit der Geschichte des Reiches Gottes in der Ordnung bekannt, wie dieselbe sich in der Menschheit entwickelt hat."

Wie alle Geschichte, so hat auch die Geschichte des Reiches Gottes sich von einfachsten Anfängen aus stufenweis zu reicher und reichster Mannigfaltigkeit entwickelt. Wer daher der Regel huldigt: vom Einfachen zum Mannigfachen, der wird auch dem historischen Grundsatze Bormanns beipflichten.

Doch beweist dieser Grundsatz nur, daß man im biblischen Geschichtsunterrichte mit alttestamentlichen Erzählungen zu beginnen habe, nicht aber, daß man für einen zweijährigen Unterricht dieser Klasse nur aus dem alten Testamente erzählen dürfe. Bormann will das aber nach jenem Aufsatze; denn wenn er daselbst auch gestattet, zur Zeit der hohen Feste Festgeschichten einzulegen, so sind das doch nur Ausnahmsfälle.

b. Der didaktische Grund lautet: „Die Geschichten des alten Testaments sind vorzugsweise Familiengeschichten. Wenn also an das Bekannte das dem Kinde mitzuteilende Unbekannte angeknüpft werden soll, wie kann das auf eine einfachere und sicherere Weise geschehen als auf die eben bezeichnete?" —

Familiengeschichten sind solche, die sich im Kreise des Familienlebens zugetragen haben, in denen also Vater, Mutter, Herr, Knecht, Brüder, Schwestern und Freunde die handelnden Personen sind. Die biblischen Geschichten des alten Testaments sind nun allerdings vorherrschend Familienerzählungen, die wir darum heilige nennen, weil sich Gott jenen Familien in besonderen Erscheinungen, oder in sehr wunderbaren Führungen offenbart hat. Es sind also jene Erzählungen nicht rein menschliche, sondern — so zu sagen — göttlich-menschliche; denn in allen handelt es sich um ein Verhalten Gottes gegen Menschen oder der Menschen gegen Gott.

c. Der pädagogische Grund lautet: „Es ist eine oft ausgesprochene Wahrheit, daß (in Bezug auf Entwicklung geistig-religiösen Lebens) zwischen der Geschichte der Menschheit und der Geschichte des Einzelnen etwas Verwandtes sei; daraus folgt, daß auch die Kindheit des Menschengeschlechts mit der Kindheit des Einzelnen etwas Verwandtes haben müsse. Warum also nicht das Verwandte mit dem Verwandten nähren? Verhält sich nicht das alte Testament zum neuen, wie das Kindesalter zum Jünglings- und Mannesalter? oder — ohne Bild — wie Verheißung zur Erfüllung, wie Verlangen und Sehnsucht zur Befriedigung, wie Bedürfnis zur Sättigung? Warum diesen von der Natur, ja mehr, diesen von Gott selbst vorgezeichneten Weg verlassen? Er ist gewiß der im ganzen Sinne des Worts naturgemäßeste."

Dieser Grund erkennt in der Offenbarung eine Geschichte der göttlichen Erziehung. Wie Gott der höchste Erzieher, so ist das Buch der Bücher das erste und verehrungswürdigste Erziehungsbuch. Warum ist es das? Lassen wir es uns noch einmal von Goethe sagen: „Weil es die Schicksale Eines Volkes zum Symbol aller übrigen aufstellt," und darum „zum Teil als Fundament, zum Teil als Werkzeug der Erziehung" dienen kann und soll. Und wie erhaben weise erscheint doch die göttliche Erziehung, wenn man ihren Spuren nachzugehen versteht! Wie elementar-methodisch ist sie schon in den allerersten Anfängen! „Das Paradies ist der Kindergarten, der lockende Apfel die Kindesversuchung, Gebot und Verbot die Erziehung. Wie greift es da in das Herz, von der ersten Sünde, der ersten Scham, der ersten Lüge, dem ersten Bruderzwist und Elternleid, dem heiligen Zorne Gottes über das Böse erzählen zu hören. Familiengeschichte ist alles." (Zezschwitz.)

Ch. H. Zeller und Köhnlein fanden es pädagogisch und methodisch viel mehr gerechtfertigt, in der Unterklasse nur neutestamentliche biblische Geschichten zu lehren. Nichts sei natürlicher,

als das getaufte Christenkind gleich bei seinem Eintritt in die christliche Schule mit der Lebensgeschichte seines Heilandes bekannt zu machen, dessen Namen es trage.

Zeller, der sich im zweiten Teile seiner „Lehren und Erfahrungen" für die Geschichten des neuen Testaments entscheidet, motiviert seine Ansicht also: „Der erste biblische Geschichtsunterricht für die Klasse der kleinsten Kinder enthält geschichtlich treue, aber einfältige, kindliche Erzählungen aus dem Leben Jesu nach den vier Evangelien, weil in Jesu die Liebe Gottes erschienen und die allerfaßlichste, aber auch die allerwichtigste, unendlich bedeutsamste Geschichte geworden ist. Die Offenbarung Gottes ist eine Reihe von Thatsachen. Dieser Thatsachen allergrößte und erstaunlichste ist aber die Offenbarung Gottes in Christo Jesu." Bormann bemerkt dagegen: „Wer wird mit dem Allergrößten, mit dem Erstaunlichsten beginnen?"

Köhnlein sagt im Vorwort zu seinen „Biblischen Geschichten für das erste Jugendalter": „Es ist eine Persönlichkeit, die in allen Geschichten des neuen Testaments immer wieder entgegentritt, und zwar die liebenswürdigste und erhabenste. Auf diese eine Person ist Sinn und Herz gerichtet, und wird und soll werden dem Kinde der Mittelpunkt seines Lebens." Diese Idee hat viel für sich und läßt sich ihr wohl Rechnung tragen. Siehe unten das Verzeichnis von biblischen Geschichten für das erste Schuljahr!

3. Palmer und Stern. Palmer teilt der untersten Klasse der Volksschule biblische Geschichten aus beiden Testamenten zu, aber er stellt grundsätzlich die neutestamentlichen voran. Damit steht auch er im Gegensatz zu denen, welche grundsätzlich der Unterklasse nur alttestamentliche Historien zuteilen, ebenso zu denen, die wie Vormbaum mit alttestamentlichen Erzählungen begonnen haben wollen. Von den verschiedenen Gründen, mit denen Palmer seinen Gang motiviert, nur einen.

„Die Heiden — sagt er — sind ohne das alte Testament zum Glauben an das Evangelium und erst von diesem aus zum Glauben an das alte Testament gekommen, während die Juden mit dem alten Testamente in der Hand Feinde des Evangeliums geblieben." Hieraus folgert Palmer, daß auch in der Schule der Weg vom neuen Testamente zum alten der durchaus naturgemäße sei. Jene historische Behauptung ist aber nicht zutreffend und darum die daraus gezogene praktische Folgerung unhaltbar. Der Heidenapostel Paulus verkündigte den Heiden keineswegs ohne weiteres Christum, vielmehr legte er für die evangelische Predigt erst Grund durch Verkündigung jener allgemeinen Glaubenswahrheiten, die den Kern des alten Testaments bilden. „Wer zu Gott kommen will, der muß glauben, daß er sei, und denen, die ihn suchen, ein Vergelter sein werde." (Ebr. 11, 6.) Der Glaube an Gott ist also alles Glaubens Anfang. Daher verkündigt Paulus den Heiden immer zuerst den Gott Israels — den Schöpfer, Erhalter und Regierer der Welt. (Apostelgesch. 14, 15—17. 17, 22—32.) Ferner beginnt der Apostel überall mit der Predigt der Buße. In der Predigt von der Buße zu Gott konzentriert sich aber das Gesetz des alten Bundes; denn Bußpredigt ist Gesetzespredigt. Erst nach dieser Grundlegung verkündigte Paulus das Evangelium — d. i. Christum und sein Heil. — Was aber die Juden betrifft, so sind diese allerdings hauptsächlich durch das alte Testament zum Glauben an das Evangelium gekommen, so viele ihrer überhaupt zum Glauben kamen. Der Herr selbst wies die Juden beständig auf das alte Testament. „Wenn ihr Mosi glaubtet, so glaubtet ihr auch mir; denn er hat von mir geschrieben." Den Emmaus-Jüngern

legte er alle Schrift aus, „die von ihm geschrieben war". Die Beroenser forschten in der Schrift, ob sich's auch also hielte, wie von Paulo gesagt war. Apollo überwand die Juden in Ephesus beständig und erwies öffentlich durch die Schrift (also durch das alte Testament), daß Jesus der Christ sei.

Palmer bekennt sich im wesentlichen zu den Grundsätzen des Professor Stern, die dieser in der Schrift darlegt: „Erfahrungen, Grundsätze und Grundzüge für den Religionsunterricht." Stern sagt hier: „Es muß darauf gehalten werden, daß die Geschichten der Offenbarung des alten und neuen Testaments nicht nach-, sondern nebeneinander behandelt werden, und zwar mit Bevorzugung des neuen Testaments, damit das christliche Kind mit den hellen Augen des Christen die vorchristliche Zeit auffasse."

Wird das einem Kinde von 6, 7 Jahren möglich sein? Palmer findet mit Recht die Ausführung des Nebeneinander unpraktisch; denn an einem Tage der Woche eine Geschichte des alten Testaments, am andern aber eine des neuen Testaments erzählen — dieses Durcheinander müßte die Kinder in der That verwirren. Übrigens hat Stern in Hübner seinen Vorgänger, der ja für jede Woche eine Historie aus dem alten und eine aus dem neuen Testamente gelehrt wissen wollte.

4. Zezschwitz. Über biblischen Geschichtsunterricht der Kleinen spricht sich v. Z. in seiner Katechetik Bd. II. Abt. 1 also aus: „Eins springt sofort in die Augen, daß die neutestamentliche Geschichte vom dogmatischen Gehalt viel inniger durchdrungen, überall viel unmittelbarer von Idee und Gedanke beherrscht ist, als die alttestamentliche. Wenn Palmer fragt, „ob denn die Lebensgeschichte des Herrn weniger Verwandtes mit der Kindheit habe, als die Geschichte der Patriarchen", so sagen wir unbedenklich: „ja, weniger". Und wenn er weiter fragt: „Zumal seine eigne Jugendgeschichte, ist sie nicht gerade im reinsten Sinne die Kindheitsgeschichte der Menschheit, d. h. einer heiligen Menschheit?" so verrät dieser Satz eben den Unterschied, der den Ausschlag giebt. Abgesehen davon, daß wir außer dem Tempelgang aus der „Jugendgeschichte" Christi eigentlich nichts zu erzählen haben, ist's eben nicht die Menschheitsgeschichte in ihren Anfängen selbst, sondern im Lichte der höhern Idee. Die göttliche Größe der Person Christi, die Heilsgeschichte aller seiner Werke macht es unmöglich, hier Geschichte nur als Geschichte zu erzählen. Dagegen wohnt der Ur- und Patriarchengeschichte ein überwiegend anschaulicher, sinnbildlicher Charakter ein. Geschichte und Geschichten erscheinen hier in viel naiverer Ausführlichkeit und darstellender Schilderung, in rein antikem Gewande der Einfalt, dabei in viel größerer und anregenderer Mannigfaltigkeit wechselnder Scenen und Gestalten; das Menschliche endlich wird als rein Menschliches und doch stets unter der Weihe einer heiligen Welt dargestellt. Wenn die neutestamentliche Erzählung **überwiegend dogmatisch** ist, so empfiehlt sich die alttestamentliche als Ausgangspunkt schon **durch ihre Verwandtschaft mit der rein moralischen Erzählung.**"

Palmer und Zezschwitz stimmen hier in ihren methodischen An-

schauungen nicht überein, beziehentlich auch nicht mit allen Grundsätzen der unter 1—3 genannten Methodiker. Wo liegt nun da das Rechte? Merken wir: auch auf dem Gebiete der pädagogischen Praxis hat nie der eine oder andere das absolut Richtige; das Wahre ist auch hier ein Gemeingut, an dem der Einzelne nur partizipiert. Der Grundsatz: „Prüfet alles u. s. w." berechtigt zur Eklektik. Nach dem Satze: Practica est multiplex können zwei Methodiker verschieden verfahren, und eines jeden Weg je nach den bedingenden Umständen berechtigt sein. Dies vorausbemerkt, lassen wir nun unsere Ansichten folgen.

B. Bei Aufstellung der historischen Lehrstoffe für die Unterstufe hat man vor allem pragmatische und dogmatische Systematik beiseite zu lassen; hier liegt für die unterste Elementarstufe alles viel einfacher, teilweis scheinbar unsystematisch, im Organismus des Ganzen gleichwohl systematisch, aber nach einem eignen Prinzip.

Es kann sich nämlich bei Kindern der Unterstufe gar nicht um heilsgeschichtliche Systematik handeln, sondern in der That nur um die allerersten Anfänge in der Gottseligkeit. Die Kleinen sollen aus 30 oder 40 der dem kindlichen Verständnis nahe liegenden biblischen Erzählungen lernen, daß der liebe Gott alles geschaffen, daß er uns überall nahe ist, alles sieht und alles weiß; daß er die Frommen liebt, die Bösen straft u. s. w. Überall ist es hauptsächlich auf Anregung und Pflege religiöser Gesinnung abgesehen; so wird der erste Unterricht in biblischer Geschichte auch bei uns zum Gesinnungsunterricht.

Sofern in den heiligen Geschichten überall Beziehungen auf Gott obwalten, ruhen sie zwar auf dogmatischer Basis, doch bleiben eigentliche dogmatische Belehrungen fern. Selbst im Leben Jesu ist es nicht das Dogmatische, was die Kleinen anzieht (obwohl sie bei den Wundern die göttliche Macht und Herrlichkeit des Herrn ahnen), als vielmehr die „Leutseligkeit und Freundlichkeit", mit der der Heiland sich aller Elenden erbarmungsvoll annahm. Noch einmal: Das **Ethische** ist bei Kindern im Alter von 6, 7 Jahren die **Hauptsache;** die einfachste dogmatische Grundlegung macht sich von selbst. Erzähle nur warm und innig von Gottes Güte und Liebe, und das Kind glaubt an Gottes Güte und Liebe. Erzähle innig und warm von der Liebe und den Liebesthaten des Heilandes, und das für Liebe so empfängliche Kind wird den Herrn lieben lernen.

Wir denken uns eine Unterklasse mit Kindern von 6 bis 8 Jahren. Hier würden wir mit alttestamentlichen biblischen Geschichten beginnen ($^1/_2$ Jahr), neutestamentliche folgen lassen (im 2. Halbjahr). Wie viele aus beiden Testamenten zu geben, richtet sich nach der Zahl der Wochenstunden, die der Schulplan für den Gegenstand bestimmt. Auch wird dabei zu erwägen sein, ob man ganze Stunden giebt, oder — was sich bei Kindern der Unterstufe empfiehlt — nur je $^3/_4$, nach Befinden gar nur je $^1/_2$ Stunde.

Was nun die Auswahl selbst betrifft, so ist diese bei dem Reichtum der heiligen Geschichten keineswegs leicht. Wir geben dafür in nachstehendem einige leitende Grundsätze.

I. a. Dem Grundsatze: Vom Einfachen zum Zusammengesetzten — folgt die Geschichte der Entwickelung des Reiches Gottes ganz von selbst. Wie alle Geschichte, so beginnt auch diese ganz einfach, wird aber mit der Fortentwickelung stets mannigfaltiger — also zusammengesetzter. Auf diesem Wege kommen wir zu Geschichten, die für die Unterstufe zu zusammengesetzt — zu hoch sind. Das tritt im A. T. da ein, wo Israels Geschichte recht eigentlich zur Volksgeschichte wird. Diese paßt noch nicht für die Unterstufe. Darum bedürfen wir hier gleich noch eines andern Grundsatzes, gleichsam als Korrektiv für den ersten.

b. Die biblischen Geschichten der Unterstufe müssen durchweg familienartigen Charakter haben, in jedem Falle einfache monographische Einzelbilder sein. Das Kind lebt in der Familie und kennt das Familienleben; darum werden die Kleinen von den familienartigen Geschichten der Schrift so sehr angezogen. Hier schließt sich das Unbekannte an Bekanntes an. Wo die Geschichte Israels den Charakter der Volksgeschichte annimmt, gehört sie, wie gesagt, nicht für die Unterstufe. Nun wird zwar Israel schon unter Moses zum Volke; aber von da bis auf Salomo finden wir noch eine gute Anzahl lieblicher Erzählungen aus Familienkreisen. (Mosis Geburt und wunderbare Rettung — die fromme Ruth — Samuel — David und Goliath.) Wir schließen den alttestamentlichen Cyklus absichtlich mit dem Tempelbau ab; denn die neutestamentlichen führen uns ja sofort in den Tempel. (Zacharias empfängt die Verkündigung des Johannes im Tempel — das Jesuskind wird im Tempel dargestellt — der 12jährige Jesus im Tempel.)

Nun ließe sich weiter auch motivieren, weshalb gewisse biblische Geschichten, die an sich auch familienartig und einfach sind, ausgelassen worden. Wir können aber darauf nicht weiter eingehen. Zezschwitz hält die Schöpfungsgeschichte für die Unterstufe ungeeignet. Wir lassen sie nicht weg, fordern aber eine angemessene Behandlung, und zwar im Anschluß an die Schnorrschen Bilder. Schon drei- und vierjährige Kinder fragen: Wer hat den lieben Mond gemacht? Warum sollen wir da dem sechsjährigen nicht sagen können, daß der liebe Gott Licht und Luft, Land und Wasser, Tiere und Menschen geschaffen habe? Die Geschichte von Kain und Abel finden wir an sich keineswegs bedenklich. Nur sehe man sie nicht als eine bloße Mordgeschichte an. Sie erzählt die erste gottesdienstliche Handlung, lehrt in einfachster Weise, wie Gott bei unsrer Anbetung auf das Herz sieht, lehrt weiter, wohin Bruderhaß führt und wie der verborgene Gott Sünden, die kein Mensch gesehen, weiß und offenbar macht. Wenn das alles in kindlicher Weise behandelt wird, so macht die Erzählung einen tiefen Eindruck auch auf die Herzen der Kleinen. Und wie gern und wie leicht lernen sie den Spruch: „Wenn du fromm bist, so bist du angenehm." — Läßt man auf Adam gleich Abraham folgen, so bilden diese zwei eine Art Gegenbild. Adam, der Stammvater der Menschheit, ist Gott ungehorsam; Abraham, der Stammvater des Volks der Wahl, ist Gott gehorsam. So reihen sich beide Bilder passend aneinander. Wir wenden uns nun zum neuen Testament.

II. a. Hier beginnen wir natürlich mit der Kindheitsgeschichte des Erlösers. Das bedarf keiner Rechtfertigung.

b. Aus der prophetischen Thätigkeit des Erlösers wählen wir Wunder und Gleichnisse.

α. Für das Wunderbare hat das Kind viel Sinn. Tierfabeln und Märchen nähren vor der Schulzeit diesen Sinn. Aber auch schon die Kleinen lernen merken, daß diese Erzählungen nur Dichtung sind. Bei den biblischen Wundern dagegen ist nur Wahrheit, weil Wirklichkeit. Die neutestamentlichen enthüllen in der anschaulichsten Weise die Macht des Erlösers, aber auch seine erbarmende Liebe.

Dazu bewegen sich namentlich die Heilwunder so recht im Familienleben. Hier tritt dem Kinde oft in der ergreifendsten Weise Familienleid in mannigfaltiger Gestalt entgegen, aber auch jene Familienliebe, die rastlos Hilfe sucht, endlich Familienfreude nach erlangter wunderbarer Hilfe. Wie anschaulich gerade die Wundererzählungen erzählen, beweist auch der Umstand, daß gerade sie der bildlichen Darstellung so besonders fähig sind. Straf- und prophetische Wunder, Heilungen Besessener 2c. gehören nicht für die Unterstufe.

β. Die eigentliche Lehrthätigkeit des Herrn anlangend, so gehören seine Lehrreden und Lehraussprüche, einzelne ausgenommen, auch noch nicht für die Unterstufe, wohl aber eine Anzahl seiner Gleichnisse, in denen der Herr einfache religiöse Wahrheiten in geschichtliches Gewand gekleidet hat. Man teilt die Gleichnisse ein a) in apologische, die eine Wahrheit aus dem Menschenleben versinnlichen, indem in ihnen redende und handelnde Personen die Hauptgegenstände bilden, wie z. B. in den Gleichnissen vom verlornen Sohn, vom barmherzigen Samariter 2c.; b) in symbolische, die einen Stoff aus der leblosen Natur nehmen, wie in den Gleichnissen vom viererlei Acker, vom Unkraut unter dem Weizen. Von diesen beiden Arten der Gleichnisse eignen sich die apologischen für die Unterstufe am besten. Von diesen haben wir auch eine Anzahl eingestellt, während wir die leichtern symbolischen erst in der Mittelklasse einführen. Unser Cyklus schließt mit Erzählungen aus der γ) Leidens- und aus der δ) Herrlichkeitsgeschichte des Herrn. So viel zur Motivierung der für die Unterstufe gewählten biblischen Geschichten.

Wir haben den meisten Geschichten passende Sprüche, hie und da auch Liedstrophen und Reimverse beigefügt, die in die Betrachtung der Geschichte zu verweben und dem Gedächtnisse der Kinder einzuprägen sind.*) Die Sprüche werden durch die biblische Geschichte erklärt. Die zu lernenden Sprüche sind mit einem Sternchen bezeichnet. Wir haben kurze Sprüche gewählt, die bald gemerkt werden. Sie sind auch leicht verständlich, schließen sich an die betreffende biblische Geschichte an und bilden ihres Teils in ihrer Gesamtheit eine kurze Christenlehre. Übrigens wären wir auch mit Schüren einverstanden, wenn die Gesamtzahl der biblischen Geschichten für die angenommene Stufe auf 40 oder 30 herabgesetzt würde. Denn allerdings sind die kleinen Kinder vergeßlich und eine periodische Wiederholung der dagewesenen Geschichten ist darum ganz notwendig. „Wer da meint, es würde das öftere Erzählen den Kindern langweilig sein, der kennt weder das Wesen der biblischen Geschichte noch der Kinder. Wo der Erzählton nur einigermaßen getroffen wird, da bleibt die biblische Geschichte den Kindern immer neu." (Schüren.)

Wenn im folgenden Verzeichnis den biblischen Historien Sprüche, Lied- und Reimverse beigefügt sind, so sollen die Sprüche die in der betreffenden Erzählung liegende Lehre in einem kurzen didaktischen Satz zusammenfassen, die Lied- und Reimverse die erbaulichen Momente der betreffenden Erzählung unterstützen und heben. So pflegt unser historischer Religionsunterricht auch schon auf seiner Unterstufe das religiöse Wissen, die religiöse Erkenntnis und das sittlich-

*) Schon Tehihi, einer der ältesten chinesischen Gelehrten, sagt: „Lehren in Versen und in Form der Gesänge dringen anmutiger in den kindlichen Geist ein." S. Cramer, Erz. u. Unterr. im Altertum. B. I. S. 29.

religiöse Leben der Kleinen. Es wird unsern Lesern die Verwandtschaft der hier ausgeführten methodischen Grundsätze mit denen Hübners sofort erkennbar sein.

1. Ein Cyklus biblischer Geschichten für die Unterstufe — für Kinder von 6 bis 8 Jahren.

Altes Testament.

Nr.	Biblische Geschichten.	Bibelsprüche, Lied- und Reimverse.
1.	Schöpfung der Welt.	*Ps. 115, 3. Unser Gott ist im Himmel, er kann —.
2.	Adam und Eva. Paradies und erste Sünde. (Kain und Abel.)	*Ps. 5, 5. Du bist nicht ein Gott, dem gottlos Wesen —. 1. B. Mos. 4, 7. Wenn du fromm bist, so bist du angenehm.
3.	Abraham folgt dem Rufe Gottes.	Liedstrophe. Wie Gott mich führt, so will ich gehn, Sein Weg ist doch der beste.
4.	Abraham ist friedliebend.	*Matth. 5, 9. Selig sind die Friedfertigen, denn —. *Ps. 133, 1. Siehe, wie fein und lieblich ist es, wenn —. Reimvers. Sieh, wie lieblich und wie fein Ist's, wenn Brüder friedlich sein.
5.	(Abraham will auf Gottes Befehl seinen Sohn opfern.)	Liedstr. Gott, deinen heiligen Befehlen Will ich als Kind gehorsam sein.
6.	(Isaaks Verheiratung.)*)	Reimv. 1. All' unser Werk, soll es gedeihn, Muß mit Gebet begonnen sein. 2. Mit Gott fang an, mit Gott hör auf, Dies ist der rechte Lebenslauf.
7.	Jakobs Traumgesicht von der Himmelsleiter.	Reimv. 1. Das Auge Gottes wacht Auch in der dunklen Nacht. 2. Schläfst du ein in Gottes Hut, Schläfst du sicher, schläfst du gut.
8.	Jakob wird bei Laban reich — Heimkehr.	Liedervers. Wer nur den lieben Gott läßt walten, Und hoffet auf ihn allezeit 2c. (V. 1.) *Ps. 50, 15. Rufe mich an in der Not, so —.
9.	Joseph wird vom Vater geliebt, von den Brüdern gehaßt.	(Ps. 133, 1. Siehe, wie fein —.) (Jak. 3, 16. Wo Neid und Zank ist, da ist —.)
10.	Joseph wird nach Ägypten verkauft — Versuchung und Gefängnis.	*Ps. 37, 37. Bleibe fromm und halte dich recht —. *Tob. 4, 6. Dein Lebelang habe Gott vor Augen —.
11.	Joseph wird erhöht.	Ps. 37, 37. Befiehl dem Herrn — wohl machen. Reimv. Wenn die Not am größten, Ist Gottes Hilf' am nächsten.
12.	Die Brüder Josephs ziehen zum ersten Male nach Ägypten.	Reimv. Ein gut Gewissen Ist ein sanftes Ruhekissen.

*) Nummer 5 und 6 können auch wegbleiben.

Nr.	Biblische Geschichten.	Bibelsprüche, Lied- und Reimverse.
13.	Die Brüder Josephs ziehen zum andern Male nach Ägypten.	Reimv. Es ist nichts so fein gesponnen, Es kommt doch endlich an die Sonnen.
14.	Joseph giebt sich seinen Brüdern zu erkennen.	Matth. 6, 14. So ihr den Menschen ihre Fehler vergebet —.
15.	Jakob zieht mit seinem ganzen Hause nach Ägypten.	*Sir. 3, 14. Liebes Kind, pflege deines Vaters — er lebet.
16.	Das Elend der Israeliten in Ägypten — Mosis Geburt und Rettung.	*Sir. 7, 29. Vergiß nicht, wie sauer du deiner Mutter geworden bist.
17.	Mosis Berufung.	
18.	Gott führt sein Volk aus Ägypten.	Liederv. Wer nur den lieben Gott läßt walten &c.
19.	Gott nährt sein Volk in der Wüste und giebt ihm das Gesetz.	Ps. 145, 15. Aller Augen warten auf dich — Zeit. *Pred. Sal. 12, 13. Fürchtet Gott und haltet —.
20.	Die fromme Ruth.	(B. Ruth 1, 16. 17. Rede mir nicht darein, daß ich dich verlassen sollte. Wo du hingehst &c.)
21.	Eli und Samuel.	*Spr. Sal. 1, 10. Mein Kind, wenn dich die bösen Buben locken, so —. *Ephes. 6, 2. Ihr Kinder, seid gehorsam euren Eltern —.
22.	Saul wird König.	
23.	David und Goliath.	*1. Petri 5, 5. Gott widerstehet den Hoffärtigen —.
24.	David wird König. Absalom.	(Ps. 23, 1. Der Herr ist mein Hirt —.) *Sprüchw. 30, 17. Ein Auge, das den Vater —.
25.	Salomo wird König — Gebet und erster Richterspruch.	Sprüche Sal. 23, 26. Gieb mir, mein Sohn, dein Herz —.
26.	Der Tempelbau.	*Ps. 26, 8. Ich habe lieb die Stätte deines Hauses —. *Luk. 11, 29. Selig sind, die Gottes Wort hören —.

Neues Testament.

1.	(Johannis Geburt und Beschneidung.)	
2.	Die Geburt Jesu. Die Weisen aus dem Morgenlande und Flucht nach Ägypten.	*Joh. 3, 16. Also hat Gott die Welt geliebt —. Lied. Ihr Kindlein, kommt, o kommt doch all' &c. Liederv. Gelobet seist du, Jesus Christ, Daß du Mensch geboren bist &c.
3.	Der zwölfjährige Jesus.	(Ps. 26, 8. Herr, ich habe lieb die Stätte —.)
4.	(Taufe Jesu.)	Matth. 3, 17. Dies ist mein lieber Sohn, an dem ich —.
5.	Die Hochzeit zu Kana.	Gebet. Komm, Herr Jesu, sei unser Gast &c.

Nr.	Biblische Geschichten.	Bibelsprüche, Lied- und Reimverse.
6.	Jesus heilt des Hauptmanns Knecht.	*Matth. 21, 22. Alles, was ihr bittet im Gebet —.
7.	Stillung des Meersturmes.	*Matth. 8, 26. Ihr Kleingläubigen, warum seid ihr so furchtsam?
8.	Jesus weckt Jairi Töchterlein auf.	Reimv. Wer heut' ist frisch, gesund und rot, Ist morgen krank, ja wohl gar tot.
9.	Jesus erweckt den Jüngling zu Nain.	
10.	Johannes wird enthauptet.	Offenb. 2, 10. Sei getreu bis in den Tod.
11.	Speisung der Fünftausend.	(Luk. 11, 28. Selig sind, die Gottes Wort hören —.) *Ps. 145, 15. Aller Augen warten auf dich —.
12.	Gleichnis vom verlornen Sohn.	*Pred. Sal. 14, 34. Die Sünde ist der Leute Verderben.
13.	Der barmherzige Samariter.	*Matth. 5, 7. Selig sind die Barmherzigen —.
14.	Der reiche Mann und der arme Lazarus.	Ps. 126, 5. Die mit Thränen säen — mit Freuden ernten.
15.	Jesus segnet die Kinder.	*Mark. 10, 14. Lasset die Kindlein zu mir kommen —.
16.	Jesus in Gethsemane.	(Matth. 26, 39. Mein Vater, ist's möglich —.)
17.	Jesus vor Pilatus.	*Joh. 1, 29. Siehe, das ist Gottes Lamm ꝛc. Liederv. O Haupt voll Blut und Wunden —.
18.	Jesus wird gekreuziget und begraben.	*Jes. 53, 5. Er ist um unserer Missethat willen —. Liederv. Christe, du Lamm Gottes, Der du trägst die Sünde der Welt ꝛc. —.
19.	Christi Auferstehung und die Emmausjünger.	Liederv. Jesus lebt! mit ihm auch ich; Tod, wo sind nun deine Schrecken? ꝛc. *Matth. 18, 20. Wo zwei oder drei versammelt sind —.
20.	Christi Himmelfahrt.	*Joh. 14, 2. In meines Vaters Hause sind viele —.

2. Noch ein besonderes Verzeichnis von biblischen Geschichten für das erste Schuljahr.

Manche Lehrer prägen während der ersten Monate im ersten Schuljahr den Kleinen nur etliche passende Gebetsverse ein, um an jedem Tage den Unterricht mit einem solchen beginnen zu können. Erst wenn das Denk- und Sprachvermögen der Kleinen durch anderweitigen Unterricht einigermaßen entwickelt ist, behandeln sie biblische Geschichten, und zwar — wie es Köhnlein will — neutestamentliche. Dagegen läßt sich nichts sagen. Zwar hörten wir von Zezschwitz: „Die göttliche Größe der Person Christi, die Heilsgeschichte seiner Werke macht es ganz unmöglich, hier Geschichte nur als Geschichte zu erzählen." Wir haben aber oben schon durchmerken lassen, daß wir dem nicht

ganz beistimmen. Die Geschichte Jesu hat ihre menschliche und menschenfreundliche Seite, wie uns das Paulinische Wort gelehrt hat: „Da aber erschien die Freundlichkeit und Leutseligkeit Gottes unseres Heilandes." Und eben diese „Freundlichkeit" und „Leutseligkeit" zieht auch die Herzen der Kleinen mächtig zum Herzen des Heilandes. Sie verstehen wohl nicht alles, aber sie fühlen alles, sobald nur der Lehrer mit fühlendem Herzen erzählt. Es folge nun ein Verzeichnis von biblischen Erzählungen, die bei rechter Behandlung für das erste Schuljahr passend erscheinen.

1. Jesus wird in Bethlehem geboren. 2. Der 12jährige Jesus im Tempel. 3. Jesus auf der Hochzeit zu Kana. 4. Jesus erweckt Jairi Töchterlein. 5. Jesus lehrt seine Jünger beten. 6. Jesus erweckt den Jüngling zu Nain. 7. Jesus erzählt die Geschichte von dem verlornen Sohn. 8. Jesus erzählt die Geschichte von dem barmherzigen Samariter. 9. Jesus segnet Kinder. 10. Jesus zieht in Jerusalem ein. (Das Hosianna der Kinder.) 11. Jesus im Garten Gethsemane. 12. Jesus vor dem Hohenpriester Kaiphas. 13. Jesus vor Pontius Pilatus. 14. Jesus gekreuzigt. 15. Jesus steht von dem Tode wieder auf. 16. Jesus wandelt mit zwei Jüngern nach Emmaus. 17. Jesus fährt gen Himmel — sitzt nun zur Rechten Gottes.

Zusatz. O. Förster hat 21 biblische Geschichten für das erste Schuljahr bearbeitet: 10 aus dem A. T., 11 aus dem N. T. Ähnlich C. G. Seidel, der 12 aus dem A. T., 12 aus dem N. T. giebt. Wir kommen auf diese Schriftchen zurück.

b) Unterrichtliche Behandlung.

§. 120. Wir haben im vorigen Paragraph vorgeführt, welche biblischen Historien in der Unterklasse einer Volksschule, also mit Kindern von 6—8 Jahren zu behandeln sind. Nun folgt die Frage nach dem Wie dieser Behandlung, eine Frage, bei deren Beantwortung gar vieles zu bedenken ist. Denn gerade in der Elementarklasse kommt so sehr viel darauf an, daß der Lehrer jede einzelne Erzählung vor der Lehrstunde in rechter Weise zubereite, in der Lehrstunde selbst aber in rechter Weise ausführe.

1. Wenn jede biblische Geschichte auf der Unterstufe gerade so erzählt werden könnte, wie sie in der Bibel steht, dann bedürfte sie in Betreff ihres Stoffes keiner besonderen Zubereitung. Aber der Elementarlehrer hat hie und da Bibelworte auszuscheiden, andererseits auch eigne Rede hinzuzuthun. Wir haben darum hier auf zwei Fragen Antwort zu geben: Was ist aus den biblischen Historien, wie sie die Bibel erzählt, in der Unterklasse auszuscheiden? Welche Erweiterungen sind im Interesse erhöhter Anschaulichkeit gestattet, und wie sind sie auszuführen?

a) Es giebt Methodiker, die grundsätzlich auch in der Unterklasse die biblischen Geschichten Wort für Wort erzählen, gerade wie sie in der Bibel stehen. Sie lassen es darum an keinem Worte fehlen, weil nur so die betreffende Scene ihre volle Anschaulichkeit gewinne, während Auslassungen oder Kürzungen das reiche biblische Bild zu einem

Konturbilde verkümmern würden. Ist denn aber die volle Anschaulichkeit eines Geschichtsbildes immer auch schon dem Kinde der Unterstufe faßbar? Hat nicht auch die Fähigkeit anschaulichen Erkennens ihre vielen Stufen — von dem elementaren bis hinauf zum idealen Schauen? Was darum bei dem Oberklassenkinde die Anschaulichkeit eines historischen Gemäldes erhöhet, kann sie bei den Kindern der Unterstufe beeinträchtigen. So kommt in den bibl. Geschichten des A. T. oft Geographisches, Genealogisches, Ethnographisches, Chronologisches vor, das meist ganz außerhalb des Anschauungskreises und des Interesses unserer Kleinen liegt.

Durch Auslassung derartiger Stoffe wird das biblische Lebensbild keineswegs verkümmert, vielmehr konzentrieren sich nun die wesentlichen Momente der Erzählung zu einem dem Kinde viel faßbareren kleineren Bilde. Zeigen wir das an einem Beispiel.

Wir nehmen 1. B. Mos. 13, 1—13 vor uns. Hier können zuvörderst die Verse 1, 3 und 4 ganz ausgelassen werden. Dagegen sind Vers 2 und 5 wesentlich; denn der große Reichtum an Viehherden ward die Ursache des nachfolgenden Zankes. Aus Vers 7 ist die ethnographische Bemerkung: „So wohnten auch zur Zeit die Kananiter und Pheresiter im Lande" — unbedingt wegzulassen. Aus V. 10 möge die geographisch-historische Bemerkung wegbleiben: „Denn ehe der Herr Sodom und Gomorra verderbte, war sie wasserreich, bis man gen Zoar kommt, als ein Garten des Herrn, gleichwie Ägyptenland." Andere leisere Änderungen bemerken wir nicht erst. Sollten derartige Auslassungen den sprachlichen Zusammenhang schädigen, so stelle man diesen durch passende Bindewörter wieder her. Hiernach würde sich nun unsere biblische Geschichte gestalten wie folgt.

I. Abraham war sehr reich; er hatte viel Schafe und Rinder, auch viele Hirten, die das Vieh weideten. Lot aber, der bei Araham wohnte, hatte auch viele Schafe, viele Rinder und viele Hirten. Und das Land mochte es nicht ertragen, daß sie bei einander wohnten; denn sie hatten daselbst nicht genug Weide für ihre großen Herden. Und es war immer Zank zwischen den Hirten über Abrahams Vieh und den Hirten über Lots Vieh.

II. Da sprach Abraham zu Lot: „Lieber, laß nicht Zank sein zwischen mir und dir, zwischen meinen Hirten und deinen Hirten; denn wir sind ja Brüder. Lieber, scheide dich von mir. Willst du zur Linken, so will ich zur Rechten; willst du zur Rechten, so will ich zur Linken."

III. Da hub Lot seine Augen auf und besah sich die ganze Gegend am Jordan; denn sie war wasserreich und fruchtbar wie ein Garten des Herrn. Da erwählte sich Lot die ganze Gegend am Jordan und zog gen Morgen. Also schied ein Bruder von dem andern. Abraham wohnte in Kanaan und Lot in Sodom. Aber die Leute zu Sodom waren böse und sündigten sehr wider den Herrn.

Die Methodiker fordern, daß man die biblischen Geschichten möglichst mit Bibelworten erzählen solle. Dieser Forderung sind wir in vorstehender Erzählung nachgekommen. Ist das aber immer möglich? Fordert nicht eine naturgemäße elementare Behandlung unseres Gegenstandes gerade bei Kindern auf der Unterstufe oft ein Abgehen vom Bibelwort? Die Kleinen lieben einfachen Satzbau, leichte Satzverbindungen, ganz einfache Satzgefüge; sie nehmen die Worte gern in ihrer

eigentlichen Bedeutung. So sind auch viele Redeweisen der Schrift der Kindersprache noch fremd. Soll man da nun nicht den biblischen Satzbau vereinfachen, fremde Redeweisen in den Kindern verständlichere verwandeln dürfen? Man sehe in Gen. 13 den 2. Vers. Hier erzählt die Bibel: „Abraham war sehr reich von Vieh, Silber und Gold." Schon die Redeweise: von etwas reich sein — ist Kindern dieses Alters weniger geläufig. Geben wir den angeführten Satz so: „Abraham war sehr reich; er hatte viel Vieh — viele Schafe, viele Rinder, auch viel Gold und Silber" — so ist das sachlich ganz nach der Schrift, sprachlich dagegen fürs Kind einfacher und behaltlicher. Auch die Wiederholung der attributiven Bestimmung „viel" macht die Gegenstände des Reichtums für die Kleinen merkhafter; denn es ist auf der Unterstufe ein Unterschied, ob ich sage: Abraham hatte viel Schafe, Rinder ꝛc., oder: Abraham hatte viel Schafe, viel Rinder und viel Gold. Alle dergleichen scheinbare Kleinigkeiten sind bei den Kleinen von Bedeutung. Man kann Elementarlehrern das schon früher angeführte Wort Matthesons nicht tief genug ins Ohr rufen:

„Zähle nicht zu den geringen,
Was uns führt zu größern Dingen."

Wenn wir die Worte: „Und das Land mochte es nicht ertragen, daß sie bei einander wohnten; denn ihre Habe war groß und konnten nicht bei einander wohnen" — so geben: „Weil Abraham und Lot so große Viehherden hatten, so brauchten sie auch sehr viel Futter (Weide). Aber an dem Orte, wo sie jetzt beisammen wohnten, da war nicht mehr genug Weide für ihre großen Herden" — oder: „Aber an dem Orte, wo sie jetzt wohnten, hatten die vielen Schafe und Rinder schon alles Gras weggefressen (aufgezehrt); darum fehlte es nun den Hirten an Futter für ihr Vieh" — so haben wir zwar abermals geändert; aber derartige Änderungen schädigen die biblische Geschichte gewiß nicht. Was dagegen die ipsissima verba der redenden Personen betrifft, zumal die spruchartigen, so lasse man diese in der Regel unverändert.

Aber es sind hier noch ganz andere Bedingungen zu erfüllen, wenn eine biblische Geschichte für die Kleinen von 6, 7 Jahren **wirklich anschaulich** werden soll. Es giebt nämlich auch ein berechtigtes Hinzuthun, das man keineswegs in die Kategorie jenes Zuthuns stellen darf, wovor Offenb. 22, 18 gewarnt wird.

b. Vorab bekennen wir uns erst ausdrücklich zu dem Wort Zezschwitz's: „Der Lehrer lerne der heiligen Schrift ab, wie man göttliche Dinge menschlich einfach, kindlich, tief, plastisch und lehrreich zugleich erzählt." Die Erzählweise der Bibel ist ein unerreichbares Muster anschaulichen Erzählens. Wer eine biblische Geschichte auch nur mit den Worten der Schrift lebendig und gemütvoll erzählt, erzählt schon anschaulich. Aber schrieben denn die heiligen Verfasser für sechs- oder siebenjährige Kinder? Zwar vieles ist auch diesen sofort verständlich, wie z. B. die Worte: „Lieber, scheide

dich von mir! Willst du zur Linken u. s. w." Aber oft wird es nötig, die Situation einer biblischen Scene etwas zu malen, die stillen Gedanken, die verborgenen Gefühle handelnder Personen ans Licht zu stellen. Was schon ältere Kinder, noch mehr der Jüngling und Mann von selbst zu einer biblischen Erzählung hinzudenken, das muß man dem 6-, 7jährigen Kinde sagen. Man muß ihm Nebenzüge mit einer gewissen Umständlichkeit mit erzählen, muß die Gemütszustände, die die biblischen Personen in den verschiedenen Lagen ihres Lebens gewiß gehabt haben, mit schildern. In der Geschichte Genes. 13 kann man Vers 6 so kolorieren:

Und das Land (die Gegend), wo Abraham und Lot wohnten, hatte nicht mehr genug Weide für ihre sehr großen Herden. Wenn nun Abrahams Hirten eine schöne Wiese gefunden hatten und ihre Schafe dorthin treiben wollten: gleich kamen ihnen Lots Hirten nachgezogen und wollten ihr Vieh auch da weiden. Und wenn Lots Hirten eine schöne Wiese gefunden hatten: gleich kamen ihnen Abrahams Hirten nachgezogen und wollten 2c. Darüber entstand dann ein großer Zank zwischen den Hirten. Eines Tages kamen nun die Hirten Abrahams zu ihrem Herrn Abraham und erzählten ihm das alles. Abraham war ein frommer Mann; der betrübte sich sehr darüber, daß die Hirten sich alle Tage zankten. Er dachte bei sich selbst: das kann nicht so bleiben. Er machte sich darum auf, ging hin zu seinem Vetter Lot, grüßte diesen freundlich und redete in herzlichen Worten zu ihm also: Du hast wohl auch gehört, wie sich unsre Hirten draußen wegen der Weide immer zanken. Wollen wir denn das so fortgehen lassen? Lieber, laß nicht Zank sein zwischen mir und dir, zwischen u. s. w.

Da dieser Gegenstand für Elementarlehrer so sehr wichtig ist, geben wir noch ein Beispiel. Wir wählen dazu die Erzählung von Moses' Geburt und wunderbarer Errettung. Nachdem der Lehrer kurz erwähnt, was er in letzter Stunde von dem grausamen Befehl Pharaos erzählt hat, fährt er nun etwa fort wie folgt:

Zu der Zeit war ein frommer Mann bei den Israeliten, der hieß Amram. (Wie hieß der Mann?) Der hatte eine fromme Frau, die hieß Jochebeth. (Wie hieß diese Frau? — Sagt gleich beide Namen noch einmal! —) Der liebe Gott schenkte nun dem Amram und der Jochebeth ein Kindlein. Da das aber ein Knäblein war, so wurde der Mutter Jochebeth recht bange; denn sie dachte: „wenn es die bösen Ägypter merken, daß ich ein Knäblein bekommen habe, da werden sie kommen, werden es mir nehmen und ins Wasser werfen." Darum verbarg sie das Knäblein in ihrem Hause, daß es kein Ägypter finden sollte. Aber die Ägypter hatten es doch gemerkt und wollten nun das Kindlein holen. Da wurde der Mutter des Kindleins erst recht angst. Höret nun, was sie that. Sie machte schnell ein Kästlein von Rohr; sie verklebte es mit Pech, daß kein Wasser eindringen könnte; sie legte das Kindlein hinein und trug es ganz früh, wo alle Ägypter noch schliefen, hinaus an den Fluß; hier suchte sie einen stillen Ort, wo sonst niemand hinkam; an diesem Orte war hohes Gras (Schilf); da hinein setzte sie das Kästlein mit dem Kindlein. Die Mutter hatte auch ihr Töchterlein mit sich genommen (sie hieß Mirjam); zu der sprach sie: Bleib du hier bei dem Kindlein und hab gut acht. Ich komme wieder und werde dem Kindlein zu trinken geben. Als sie solches zur Tochter gesagt, da hub sie ihre Hände auf gen Himmel und betete also: Ach, lieber Gott, behüte doch mein liebes Kindlein, daß kein böser Ägypter hierher komme, der es töte. Und als sie so gebetet hatte, ging sie heim an ihre Arbeit. Nun höret aber, was da geschahe.

An demselben Tage — es war noch früh — sprach die Tochter des Königs

Pharao zu ihren Jungfrauen: Ich will hinaus baden gehen, kommt ihr mit mir. Als sie nun so an dem Flusse hingingen, da hörete die Tochter des Königs auf einmal ein Kindlein laut weinen und schreien. Was ist das? sagte sie zu ihren Jungfrauen. Zu einer aber sprach sie: Geh schnell hin und hole das Kindlein. Die ging hin, fand ein Kästlein im Schilf, in dem Kästlein aber ein zartes Knäblein; sie hub das Kästlein auf und brachte es mit dem Kindlein der Tochter des Königs. Das Kindlein schrie aber immerfort. Das jammerte die Tochter Pharaos sehr. Ach, rief sie aus, gewiß ist das ein Kindlein von einer israelitischen Mutter, die es hier hat verbergen wollen! Als sie das gesagt, kam Mirjam, des Knäbleins Schwester, eilig herzugelaufen u. s. w. Natürlich muß das alles in ganz kindlichem Tone erzählt werden. Auch erhöhen entsprechende Gesten, insbesondere auch der vom Inhalt der Erzählung bedingte Gesichtsausdruck (Ausdruck des Staunens — der Erwartung — des Mitleids) die Anschaulichkeit.

Die heilige Schrift giebt für nicht wenig biblische Geschichten selbst Winke, wie man die Anschaulichkeit einer Erzählung erhöhen kann. Man lese 1. B. Mos. 37, 26—28. Wie knapp ist da jene Scene gehalten, wo Joseph von seinen Brüdern an die ismaelitischen Kaufleute verkauft wird. Keine Bitte, kein Wort der Klage läßt der Verkaufte hören. Schweigend ergiebt er sich in sein Schicksal. Man könnte versucht sein anzunehmen, daß er sich aus Frömmigkeit so ganz willenlos dem verborgenen Willen Gottes überlassen habe, zumal ihn ja Gott in den beiden Träumen eine glückliche Zukunft perspektivisch hatte schauen lassen. So wäre denn seine Ergebung eine Frucht seines Glaubens gewesen. Man könnte noch weiter gehen und sagen: Joseph, als ein Typus auf Christum, zeigte sich dort auch in Bezug auf völlige Ergebung dem Erlöser ähnlich. Wie ganz anders gestaltet sich dies alles, wenn man 1. B. Mose 42, 21. 22 hinzu nimmt. Da sagen's uns die Brüder selbst, von wie großer Angst das Herz Josephs erfüllt gewesen, als sie ihn in die Grube hinabgeworfen. In dieser Angst hat er wohl gar das Schicksal Abels befürchtet. Hier lesen wir weiter, daß Joseph seine Brüder mit Thränen angefleht habe, daß sie ihn doch nicht verkaufen möchten, wie sie aber in ihrer Hartherzigkeit von seinen Thränen nicht gerührt worden. Ruben bezeugt noch besonders, daß er damals seine Brüder gewarnt, sie möchten sich an dem Knaben nicht versündigen, wie die Brüder aber auf seine Warnung nicht hätten hören mögen. Welch schätzbarer Stoff, die Scene in 1. B. Mos. 37, 26—28 nun lebendig zu schildern! Wie nahe liegt es da, weiter hinzuzufügen, daß der verkaufte Joseph sich wohl noch lange nach seinen Brüdern umgesehen haben möge, ob etwa einer nachkäme, um ihn wieder loszukaufen. Gesetzt nun, wir hätten die Äußerungen der Brüder, wie sie 1. B. Mos. 42, 21. 22 sich finden, nicht: dürften wir das so menschlich Natürliche nicht hinzudichten?

Matth. 9 wird die Geschichte von der Heilung des Gichtbrüchigen kurz erzählt. Wie erhöht es aber die Anschaulichkeit dieser Geschichte, wenn man aus Mark. 2, 2—5 hinzu nimmt, daß sich so viel Volk um Jesum versammelt gehabt, daß sie nicht Raum hatten in dem Hause, wo Jesus lehrte, daß vielmehr viele draußen vor der Hausthür stehen mußten;

daß ferner die vier Träger des Gichtbrüchigen, da sie mit ihrem Kranken nicht in das Haus hinein konnten, denselben auf das Dach hinaufgetragen, dieses aufgedeckt und dann den Kranken an Seilen in den Raum hinabgelassen haben, wo Jesus lehrte. Wo die heilige Schrift selbst so schätzbare Stoffe für anschauliches Erzählen giebt, da soll man sie ja benutzen.

Der Gegenstand ist für Behandlung der bibl. Geschichte auf der Unterstufe von so hoher Bedeutung, daß wir darüber nun auch noch zwei pädagogische Autoritäten hören wollen: Schüren und Witt.

Schüren ist in seinen „Gedanken über den Religionsunterricht der christlichen Volksschule" an erster Stelle für Festhalten am Wort der biblischen Erzählung, aber auch für Abgehen von diesem Wort, wo es methodisch geboten. Lassen wir ihn selbst reden. „Beides — Festhalten am Bibelwort und Abgehen von demselben — hat sein Recht. Ich weiß fast nicht, was ich mehr tadeln soll, ob das unnötige Abgehen von dem Wortlaut der Schrift, oder das Bleiben bei demselben, wenn dem Kinde das Wort oder die Sache unverständlich ist. Es ist aber in der Regel des Unverständlichen weit mehr da, als die meisten, namentlich die jungen Lehrer glauben."

„Es ist schwer, fährt Sch. fort, sehr schwer, kleinen Kindern kindlich zu erzählen. Kindlich ist nicht kindisch, nicht tändelnd. Von mancher kenntnisarmen Mutter könnten kenntnisreiche Lehrer lernen, wie man erzählen muß. Die Mutter beachtet die kleinen Züge, sie überschlägt nichts. Was ist denn nun da zu thun? Einführung in das Verständnis jedenfalls, und möglichste Befriedigung des Herzens, darum auch die damit in Verbindung stehende Beschäftigung der Phantasie. Es ist in der Darstellung der heiligen Schrift eine wunderbare, hohe Einfalt; aber viele der nur in leisen Konturen angedeuteten Bilder verwandeln sich vor dem Auge des Glaubens in herrlich kolorierte, reiche Gemälde, und viele der sparsamen Worte werden zu einer Welt von Gedanken."

Witt sagt in seinem Buch über biblische Geschichten: „Es ist ein Irrtum wenn man meint, je kleiner die Kinder sind, je kürzer und abgerissener müsse man auch die Geschichten erzählen. Im Gegenteil, gerade bei kleinern Kindern muß man recht ausführlich sein und ja die kleinen Nebenumstände nicht weglassen; denn diese sind es ja, welche dem Bilde erst Leben geben und sich daher auch so lebendig der kindlichen Phantasie einprägen, daß sie gerade die Merkzeichen werden, an welchen das Gedächtnis der Kleinen den Weg durch eine Geschichte wieder findet. O was für lange Geschichten können die Kleinen schon behalten und wieder erzählen, wenn der Lehrer es versteht, ihre Phantasie in rechter Weise in Thätigkeit zu setzen! Und dazu ist ausführliches Erzählen mit Beachtung solcher kleinen Nebenumstände, wie namentlich die Erzählungen des alten Testaments sie uns an die Hand geben, ein erstes Erfordernis."

Das rechte Abthun vom Bibeltexte und das rechte Hinzuthun zum Bibelwort ist, wie unsern Lesern fühlbar geworden sein wird, wirklich eine schwer zu lösende Aufgabe. Glücklicherweise haben wir in der Litteratur gute Muster, die uns dabei wesentliche Dienste leisten können. Bei dieser Zubereitung der biblischen Geschichten möge man sich aber ja sorgfältig hüten, das geweihte und weihevolle Wort der Schrift in eine unpassende Sprache einzukleiden und so die Linie zu überschreiten, die zwischen heiliger und profaner Erzählung gezogen ist. Vormbaum giebt folgende Beispiele zur Warnung. In

der Geschichte von Kain und Abel hat jemand erzählt: „Kain nahm einen dicken Stock, an welchem eine dicke Keule saß, und versteckte ihn unter seinen Rock. So lief er nach dem Felde, und da sah er erst nach allen Seiten umher, ob es auch wer sähe. Und da er meinte, es sähe es keiner, so knöpfte er den Rock auf und nahm die Keule und schlug seinen Bruder auf den Kopf, daß er gleich tot war." — In der Geschichte von Sodoms Untergang erzählt ein anderer: „Da kam ein Gewitter, und da schlug es an allen Ecken in der Stadt ein. Die ganze Stadt brannte auf, und auch die Erde, wo die Stadt gestanden hatte. Und es kam Wasser dahin, das nannte man das tote Meer."

Zusatz. Im Seminarunterricht nehme man nun biblische Historienbücher, die mustergültig erzählen, zur Hand und zeige an verschiedenen Beispielen, wie Elementarlehrer solche Geschichten für die Kleinen zuzubereiten haben. Verweisend auf die unten gegebene Litteratur, nehmen wir hier nur aus drei Schriften dieser Art noch Sätze auf.

Löhr erzählt die Geschichte von Abrahams Prüfung also: „Abraham hing fester an Gott, als an allen Gütern der Welt, und war bereit, alles hinzugeben, wenn es Gott forderte. Das Liebste auf Erden war ihm gewiß sein Segens- und Verheißungssohn Isaak. Und siehe, der Vater empfängt von Gott den Befehl: Nimm Isaak, deinen einzigen Sohn, den du lieb hast, und gehe in das Land Morijah, und opfere ihn daselbst zum Brandopfer auf einem Berge, den ich dir sagen werde. — Schwere Gedanken mögen das Herz des Vaters gequält haben, und gewiß sein eigenes Leben hätte er lieber hingegeben; aber Gott hatte den Sohn gefordert, und dem, was Gott fordert, soll der Mensch gehorchen, wenn das Opfer auch noch so schwer ist." — Ist das auch noch nicht ganz die Sprache der Unterklasse, so giebt Löhr dem Elementarlehrer doch gute Nebenzüge und Winke.

Wiedemann erzählt dieselbe Geschichte also: „Was der liebe Gott den Menschen einmal verspricht, das hält er auch. Erinnert euch jetzt einmal, was der Abraham gerne haben wollte und was ihm der liebe Gott versprach! — Richtig! — Einen Sohn wollte er dem Abraham schenken. Bald darauf bekam Abrahams Frau, die Sarah, von dem lieben Gott einen kleinen Sohn geschenkt. Den kleinen Sohn nannten sie — Isaak. — Wie sehr sich Vater und Mutter über den kleinen Isaak freuten, könnt ihr euch denken. Je größer er wurde, desto lieber hatten sie ihn. Er war ja auch ihr einziges Kind.

Der kleine Isaak wuchs und ward gut und fromm, gerade wie sein Vater. Hört aber, was geschah.

Eines Tages kam der liebe Gott zu Abraham und sprach: „Abraham!" — Abraham sprach: „Hier bin ich!" — Da sprach der liebe Gott wieder: „Höre, was ich dir jetzt sagen werde. Nimm den Isaak, deinen einzigen Sohn, den du so lieb hast, und gehe in das Land Morijah, auf einen Berg, den ich dir zeigen werde. Dort sollst du mir deinen Isaak opfern." —

Merkwürdig, merkwürdig, was da der liebe Gott verlangt. Abraham erschrak, als er das hörte, daß er seinen lieben kleinen Isaak, den ihm doch der liebe Gott erst geschenkt hatte, töten und verbrennen sollte. „Aber," dachte er gleich, „der liebe Gott hat's gesagt. Er will es haben, und da mußt du es thun, wenn dir's auch schwer werden wird." U. s. w.

Christoph Schmid erzählt dieselbe Geschichte in folgender Weise:

„Ein Jahr darauf bekam Abraham, wie es ihm vorhergesagt war, wirklich einen Sohn, den er Isaak nannte. Dieser war ein holder Knabe und dem guten Abraham überaus lieb.

Als er etwas größer geworden war, sprach einmal Gott in der Nacht zu Abraham: „Abraham! nimm deinen Sohn, den einzigen, den du lieb hast —

deinen Isaak, und geh hin auf den Berg Morijah und opfere mir ihn dort zum Brandopfer." Ohne Widerrede stand der Vater in aller Frühe auf, spaltete Holz zum Brandopfer, lud es seinem Esel auf, nahm zwei Knechte und seinen Sohn Isaak zu sich und reiste dorthin. Am dritten Tage kamen sie an den Berg. Da sagte der Vater zu den Knechten: „Bleibet ihr mit dem Esel hier; ich und der Knabe wollen auf dem Berge anbeten." Darauf nahm er das Holz und legte es seinem Sohne Isaak auf die Schulter, er aber trug das Feuer und das Messer in der Hand. So gingen sie mit einander den Berg hinauf. Unterwegs sagte Isaak: „Mein Vater!" Abraham sprach: „Was willst du, mein Sohn?" Isaak antwortete: „Sieh, hier ist wohl Feuer und Holz, wo ist denn aber das Lamm zum Brandopfer?" Abraham sprach: „Mein Sohn, für das Opferlamm wird Gott sorgen." Isaak wußte noch nicht, daß er es sei. Wie mußten seine kindlichen Fragen dem Vater durch das Herz gehen! Sie gingen beide wieder weiter." U. s. w.

Die Zubereitung der biblischen Geschichte ist eine Arbeit des Lehrers vor der Unterrichtsstunde; in der Stunde selbst geschieht nun die Ausführung. Für diese stellen wir die hauptsächlichsten Regeln zusammen wie folgt:

a) Erzähle frei und lies nicht ab.

b) Erzähle mit Worten der Schrift; wo aber das eigene Wort nötig, da wähle es im Sinn und Geist der Schrift.

c) Erzähle die einzelne biblische Geschichte, wenn sie nicht gar zu lang, erst einmal ganz, zum zweitenmal aber abschnittweis. (Über hier einzufügende Fragen siehe die nachfolgenden Erläuterungen.)

d) Erzähle langsam, ausdrucks- und gemütvoll.

e) Wenn ein Abschnitt erzählt worden, dann folge eine einfache, kindliche und erbauliche Unterredung über denselben.

f) Man lasse nach Abschluß der Unterredung die behandelte Geschichte wieder erzählen, anfänglich jedoch nur von den fähigeren Kindern.

g) Man wiederhole behandelte Geschichten im Verlauf des Schuljahres öfters wieder.

Erläuterungen zu diesen Forderungen. Zu a) Zur Zubereitung einer biblischen Geschichte für die Unterrichtsstunde gehört natürlich auch das Einprägen derselben von seiten des Lehrers. Dies ist nötig, wenn er sie soll frei erzählen können. Scheut ein Lehrer diese Mühe, dann ist er nicht wert, Lehrer zu sein. Nur untreue Lehrer lesen, was sie vortragen sollen; aber Ablesen ist nicht Erzählen. Wenn der Lehrer die biblische Geschichte frei erzählt, so merkt das Kind, daß er ihm etwas giebt, das er selber hat. Wenn dagegen der Lehrer die Erzählung abliest, so begreift das Kind nicht, warum es seinerseits lernen soll, was der Lehrer selbst nicht weiß.

Wenn der Lehrer die biblische Geschichte frei erzählt, so liegt darin zugleich ein Bekenntnis zu ihrem Inhalte; denn das Kind nimmt an, daß der Lehrer das glaube, was er ihm so freudig aus sich heraus mitteilt.

Das Freierzählen unterstützt überdies auch die gute Klassendisziplin. Jeder Elementarlehrer weiß, wie viel darauf ankommt, daß er alle Kinder unausgesetzt im Auge habe. Indem er nun mit seinem freien Blick auf alle Kinder achtet, nötigt er alle, ihn unverwandt anzusehen und auf seine Worte zu merken. Ist dagegen der Lehrer mit seinen Augen und seinem

Geiste an das Historienbuch gebunden, so wird unter der Hand die gute Zucht und Ordnung der Klasse sich lösen.

Zu b) Wir erzählen, wie oben dargethan, der Hauptsache nach, mit den Worten der Schrift; denn sehr vieles in den biblischen Erzählungen ist auch 6 jährigen Kindern sofort verständlich, oder doch bei der Unterredung mit wenig Worten zu erklären. Ohne triftige Gründe gehe man also vom Schriftwort nicht ab. In welchen Fällen solch Abgehen vom Schriftwort methodisch und pädagogisch gerechtfertigt ist, haben wir oben dargethan. Es ist aber ja festzuhalten, daß, wo man einzelne Züge der biblischen Erzählung durch Kolorierung für das Kind anschaulicher machen will, dies möglichst kurz und mit Worten zu geschehen habe, die sich der weihevollen Bibelsprache zur Seite stellen dürfen.

Zu c) Die für die Stunde zubereitete biblische Geschichte erzähle der Lehrer erst einmal ganz; wenn sie aber zu lang, dann teile er sie an rechter Stelle in zwei Lektionen. Wenn der Lehrer beim erstmaligen Erzählen im Interesse der größeren Anschaulichkeit die Geschichte ausmalend erweitert hat, so möge er sich beim zweitmaligen Erzählen mehr an die Bibelworte halten, da diese es sind, welche das Kind doch eigentlich zu behalten hat. Dagegen mögen die beim erstmaligen Erzählen eingelegten kolorierenden Erweiterungen in die Besprechung wieder mit verwebt werden.

Da erfahrungsmäßig bei den Kleinen die Aufmerksamkeit, auch wenn die Geschichte fesselnd erzählt wird, doch nicht gar lange aushält, sondern bald ermattet, so möge der Lehrer schon beim erstmaligen Erzählen bald hier bald da eine anregende Frage einlegen, einen Namen wiederholen lassen u. s. w. Diese Zwischenfragen und das Wiederholen von Namen unterbrechen zwar den Fluß seiner Erzählung, jedoch nur auf Augenblicke. Das Kind bedarf eben dieser Ruhepunkte, der öfteren Anregung zur Aufmerksamkeit, sowie dieser kleinen Hilfen zum Merken von Namen, Sätzen 2c.

Zu d) Der Lehrer erzähle langsam. Gerade der Elementarlehrer muß sich vor zu schnellem Sprechen sehr hüten; denn die Kleinen sind noch ungeübt, schnelle Rede schnell aufzufassen, und sich bei jedem Worte schnell vorzustellen, was es bedeutet. Daher überhören sie bei zu schneller Rede nicht nur viele Worte, es entgeht ihnen auch viel von deren Sinn. Manche Sätze werden 2, 3 mal zu sagen sein, wenn sie ins Ohr der Kleinen behaltlich eindringen sollen.

Besonders wichtig ist das ausdrucksvolle Sprechen. Der Elementarlehrer muß alle Laute der Worte laut und lautrein aussprechen, muß auch den Wort- und Redeton ganz genau legen. Dadurch bekommt seine Erzählung Licht und Schatten. Solch ausdrucksvolles Erzählen erleichtert zudem wesentlich das Merken und fördert ebenso wesentlich das Verstehen. Man spreche also langsam und mit scharfer Betonung: „Willst du zur Linken, so will ich zur Rechten; willst du zur Rechten, so will ich zur Linken." Für diese Sprachbetonung hat das Kind viel Sinn; es merkt sich so die Sätze leichter und ahmt sie nach. Besonders nehme man's mit der Skansion der Reim- und Liedverse äußerst genau; denn für den Sprachrhythmus hat das Kind ebenfalls viel Sinn.

Man erzähle vor allem aber auch gemütvoll und herzlich; denn die Religion ist ja Herzenssache und soll's dem Kinde werden. Hier gilt erst recht das Wort Goethes: „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet nichts erreichen." Der Lehrer muß sich bei seiner Präparation nicht bloß in die Erzählung hineindenken, sondern auch hineinfühlen, kurz hineinleben. Wie unendlich mannigfaltig sind aber die Situationen und Stimmungen, in denen sich die biblischen Personen befunden! Diese alle soll das Kind in seinem Gemüt nachempfinden. Der Elementarlehrer gleicht, wie kein anderer Lehrer, einer säugenden Mutter. Wie die in sich die Nahrung für den Säugling bereitet und diesen so unmittelbar an ihrem eigenen Leben Anteil nehmen läßt, so bereitet ein Lehrer der Kleinen in seinem Geist und Gemüt

die geistige Nahrung so zu, daß diese Kleinen sich bei seinen Worten denken können, was sie im allgemeinen bedeuten, daß sie fühlen können, was für Gemüt und Herz darin liegt. Es ist so: wie der Elementarlehrer spricht und fühlt, so sprechen und fühlen ihm seine kleinen Kinder nach; was er glaubt, glauben sie auch, was er billigt oder mißbilligt, das billigen oder mißbilligen sie mit ihm. Auch seine Andacht stimmt sie unmittelbar andächtig. In der Erziehung der Kleinen beruht eben gar vieles auf unmittelbaren Eindrücken, die aber nichtsdestoweniger von nachhaltigster Wirkung sind.

Zu e) Hier stoßen wir nun auf eine methodische Prinzipfrage, nämlich ob die Behandlung formell eine akroamatisch-erotematische oder aber eine nur akroamatische sein soll; oder mit andern Worten: ob es angemessen, über das aus einer biblischen Geschichte Erzählte mit den Kindern eine einfache erbauliche Unterredung anzustellen, oder ob alle Erläuterungen und Anwendungen gleich in die Erzählung der Geschichte mit aufzunehmen, so daß sich das Lehrverfahren zum Vortrag gestaltet.

α. Unsere Weise ist die: Wir erzählen, wie bereits bemerkt, erst die bibl. Geschichte ganz, dann in Abschnitten, über jeden Abschnitt eine einfache Unterredung mit den Kindern anstellend. Die Unterredung fragt teils nach dem Inhalte des Erzählten und hat insofern den Zweck sichern Einprägens; teils erläutert sie und hat insofern den Zweck bessern Verständnisses; teils wirkt sie auf Herz und Gemüt und hat insofern den Zweck der Erbauung. Dem Zwecke der Erbauung, den auch wir obenan stellen, dient jede biblische Geschichte schon an sich; aber nicht jeder Satz in ihr ist an sich erbaulich. In der Erzählung von Abrahams Friedfertigkeit liegt das Erweckliche in dem friedfertigen Sinn Abrahams; daß er viel Schafe, Rinder, Kamele, Esel, Knechte, Gold und Silber gehabt, ist an sich nicht erbaulich. Das erläuternde Besprechen halten wir für ganz nötig; denn das Kennen- und Erkennenlernen dient eben auch der Erbauung, daher sogar A. H. Francke sagt: „Nur Erkanntes kann erbauen." Freilich kommt alles darauf an, aus was für einem Herzen die Unterredung fließt. Ist das Herz des Lehrers religiös gestimmt, dann wird auch seine Unterredung erbauen; ein kaltes Herz läßt kalt. Man sehe nun die nachfolgende Unterredung, wobei freilich zu bemerken, daß die schriftliche Darstellung nie die lebendige Rede genügend wiedergeben kann.

β. Dörpfeld in Barmen, mit ihm Witt, Holtsch u. a. behandeln die bibl. Geschichte lehrend anders. Dörpfelds Methode bringt nämlich alles das, was gewöhnlich als „Einführung ins Verständnis" nach geschehener Erzählung zu geschehen pflegt, bereits beim erstmaligen Erzählen durch den Lehrer, das sich dadurch zum Vortrag gestaltet, zu einer „schulmäßig-homiletischen Geschichtserzählung". „Sinniges Hören, Erfassen der Geschichte mit Kopf und Herz wird durch solche Erzählweise erstrebt; es wird in die im bibl. Tone gehaltene Erzählung alles verwebt, was der Erläuterung bedarf und zur Erbauung dient, so daß Erläuterungen, Ermahnungen, Fragen und Antworten den lebendigen warmen Vortrag unterbrechen.*) Dadurch sollen von Anfang an der äußere Vorgang der Geschichte und die innern Herzenszustände der handelnden Personen zur lebendigen Anschauung der Schüler gebracht, ihr Herz und Gewissen von der Geschichte erfaßt werden." (Holtsch, Studien über den bibl. Geschichtsunterricht.)

Unter der Bedingung guter Ausführung dürfte diese Behandlungsweise vielleicht für eine gehobene Oberklasse passen, für die Unterstufe gewiß nicht. Mit dem „sinnigen Hören und Erfassen" einer Erzählung geht's bei Kindern nicht so rasch; es setzt das eben „geübte Sinne" voraus. Dörpfeld will „erbauliches" Lernen. Wir auch. Bei jeder Geschichte sind ihm die

*) Also doch auch Zwischenfragen, folglich auch Unterbrechung des erzählenden Vortrags!

Hauptziele, die gleichmäßig und unverkürzt zu verfolgen: Erbauung, anschauliches Verstehen des Einzelnen und Ganzen, sicheres Behalten. Das alles wollen wir gleicherweise. Wir stimmen nur nicht ganz mit der Weise seiner Ausführung. Darüber mehr bei der „Methodik der biblischen Geschichte für die Oberklasse".

Zu f) Wenn eine Geschichte vollständig behandelt worden, dann möge man sie von den fähigeren Kindern wieder erzählen lassen. Dies Wiedererzählen darf jedoch nicht zur Marter des Kindes werden. Bei Kindern, denen es noch an Sprachfertigkeit fehlt, unterlasse man es ganz und verschiebe es bis dahin, wo es ihnen selbst Lust und Freude macht, die lieblichen Geschichten wieder zu erzählen. Übrigens meine man nicht, daß Kinder, die eine biblische Geschichte wegen Schüchternheit vor dem Lehrer und vor der Klasse nicht erzählen wollen, dieselbe deshalb nicht wüßten. Man folge einmal solchen Kindern ins Elternhaus und belausche sie, wenn sie da der Mutter beredt genug erzählen, wie die bösen Brüder den Joseph in ein tiefes Loch geworfen, wie sehr Joseph da geweint habe u. s. f.

Zu g) Kleine Kinder sind vergeßlich. Wie Mütter ihren Kleinen ein gutes Märchen von Zeit zu Zeit immer wieder erzählen, ohne daß die Kinder das Interesse daran verlieren, so erzähle der Elementarlehrer die bibl. Geschichten, die für die Unterstufe bestimmt sind, von Zeit zu Zeit immer wieder, jedesmal mit gleicher Innigkeit und Umständlichkeit. Durch solche Wiederholungen nimmt die Bekanntschaft mit dem Inhalt der Geschichten zu, das Verständnis mehrt sich, das innere Auffassen wird mehr und mehr zum „sinnigen" Erfassen. Auch die Freude an den heiligen Geschichten erhöht sich, und damit steigert sich der heiligende Einfluß auf Herz und Leben.

Bevor wir die Unterredung über obige biblische Geschichte folgen lassen, bemerken wir erst noch, daß die Stunde selbstverständlich mit Gebet begonnen werde. Können die Kinder ein paar Melodien singen, so werde mit dem Gesange eines Verses begonnen. Man wähle aber Verse und Gebete, die dem kindlichen Alter und Verständnis angemessen sind. Es wird in dieser Beziehung vielfach gefehlt. Angehenden Lehrern dürfte es lieb sein, wenn wir hier etliche passende Gebetsverse für die Unterklasse aufnehmen.

1. Mein Gott, vorüber ist die Nacht, gesund und froh bin ich erwacht.
   Behüte du mich diesen Tag, daß ich nichts Böses lernen mag!
2. a. Gelobet seist du, Gott der Macht, gelobt sei deine Treue,
   Daß ich nach einer sanften Nacht mich dieses Tags erfreue.
   b. Laß deinen Segen auf mir ruhn, mich deine Wege wallen,
   Und lehre du mich selber thun nach deinem Wohlgefallen.
3. a. Ich will vor allen Dingen, mein Vater, dir lobsingen,
   Denn du hast mir mein Leben von neuem jetzt gegeben.
   b. O Gott, des ich mich freue, dir sei auch jetzt aufs neue
   Mein ganzes Herz und Leben zum Eigentum ergeben.

Zusatz. Wir besitzen ein wertvolles Schriftchen von C. E. Seidel (Lehrer in Langensalza): „Der biblische Geschichtsunterricht im ersten Schuljahre!" In einem Anhang giebt der Verfasser Kindergebete, und zwar: A. Allgemeine Gebete. B. Morgengebete. C. Tischgebete. D. Abendgebete. E. Schlußgebete. Elementarlehrer finden hier für ihre Schulbedürfnisse passende Kindergebete zur Auswahl.

Wir lassen nun einen Teil einer Unterredung über 1. Mose 13, 1—13 im Unterklassentone folgen. Der Gang (die Disposition) ist dieser: a. Einleitung oder Vorbereitung; b. die Erzählung (Darbringung) des Neuen; c. die

Besprechung; zuletzt d. Zusammenfassung in einem Lehrspruch (resp. in einem Liedvers).

Über die Vorbereitung bemerken wir im allgemeinen folgendes. Am einfachsten geschieht diese meist durch Fragen, die an die zuletzt behandelte biblische Historie erinnern (so in nachfolgendem Beispiele); in andern Fällen durch Benutzung der kindlichen Lebenserfahrungen, wie es z. B. geschehen kann bei der Geschichte von der Auferweckung des Jünglings zu Nain. (Siehe Oswald Förster, 21 biblische Geschichten für das erste Schuljahr, Seite 46!)

a. Vorbereitung: L. M. l. K.! In der vorigen Stunde habe ich euch von einem recht frommen Manne erzählt; wie hieß denn dieser fromme Mann? — L. Recht so: Abraham hieß er. Zu diesem Abraham kam einmal der liebe Gott, der hat ihm etwas befohlen. Was sollte denn Abraham thun? — (Das Kind erzählt, was es aus der vorigen Stunde davon noch weiß. Wo es stockt, wird liebevoll nachgeholfen.) L. Abraham that gleich, was ihm der liebe Gott befohlen hatte. Wie nennen wir ein Kind, das gleich thut, was Vater und Mutter ihm befehlen? — L. War denn Abraham dem lieben Gott auch gehorsam? — L. Wer das thut, was der liebe Gott haben will, den nennt man auch fromm? (Wiederholung.) L. Ihr wißt auch, daß der fromme Abraham in Kanaan einen Altar gebaut und was er da an jedem Tage gethan hat. Weißt du das noch? — L. Fromme Leute beten auch zum lieben Gott. Wer hat das auch gethan? — L. Abraham war also ein frommer Mann: er war dem lieben Gott gehorsam, er betete auch zum lieben Gott. Das haben wir alles in der vorigen Stunde von Abraham gehabt. Heute will ich euch nun wieder etwas von Abraham erzählen. Etwas recht Schönes; das wird euch an dem guten Abraham gewiß recht gefallen. (Sitzt schön gerade — seht mich alle an! Nun hört!) Diese kurze Erzählung erst ganz.

b¹. Nun nochmals Erzählung des ersten Abschnitts. Jetzt folgt die Besprechung, die in folgender Weise ausgeführt werden mag.

c¹. L. Wie hieß der Mann, von dem ich euch jetzt wieder erzählt habe? K. Der Mann, von dem Sie jetzt erzählt haben, heißt Abraham. L. Recht so; von dem frommen Abraham habe ich euch jetzt wieder erzählt. Habe ich euch denn nur von Abraham erzählt? (Besinnt euch!) K. Auch von Lot. L. Ich habe euch also von Abraham und von Lot erzählt. Sag du das noch einmal! K. Sie haben uns von —. L. Was habe ich euch denn von dem frommen Abraham heute erzählt? (Denke daran, was Abraham alles hatte!) K. Abraham hatte viel Schafe. L. Er hatte noch viel mehr. Besinnt euch nur! K. Er hatte auch viel Rinder. L. Wer weiß denn noch etwas, was er hatte? Er hatte auch viele Hirten, die seine Schafe und Rinder weiden mußten. Weil nun Abraham viel Schafe, viel Rinder und viele Hirten hatte: was für ein Mann war er da? K. Er war ein reicher Mann. L. War denn Lot auch reich? K. Ja. L. Sage es vollständig! K. —. L. Warum nennst du Lot auch reich? K. Lot hatte auch viele Schafe. L. Was denn noch? K. Auch viele Rinder. L. Und noch etwas! (Besinnt euch nur!) K. Auch viele Hirten.

L. Abraham hatte viele Hirten — Lot hatte viele Hirten. Was hatten denn diese Hirten zu thun? — L. Abrahams Hirten hüteten Abrahams Vieh. Was Lots Hirten gethan haben: das kannst du mir selber sagen. K. Lots Hirten hüteten Lots Vieh.

L. Aber denkt nur, die Hirten Abrahams und die Hirten Lots zankten sich alle Tage. Warum haben sie sich denn gezankt? Das will ich euch sagen. Seht, Kinder, so viele Schafe und Rinder brauchten viel Gras (Weide, Futter). Wo sie nun damals waren, da war das Gras alle geworden, und da hatte das Vieh nichts mehr zu fressen und mußte hungern. Da machten sich nun Abrahams Hirten auf, zogen weiter fort und fanden eine große schöne Wiese, da war viel, viel Gras. Da freuten sie sich sehr. Warum werden sie sich da so sehr gefreut haben? K. —. L. Gewiß; nun brauchten ja ihre Schafe und Rinder nicht mehr

zu hungern. Aber denkt nur: Da sahen sie Lots Hirten mit ihrem Vieh auch herzu kommen. Was werden denn diese gewollt haben? Nun was denkst du denn? K. Sie haben ihr Vieh auch da weiden wollen. L. Das wollten aber Abrahams Hirten sich nicht gefallen lassen. Und da entstand ein großer Zank und Streit. Abrahams Hirten sagten: Ihr dürft nicht hierher! Diese Wiese gehört uns und ist für unser Vieh. Lots Hirten sagten: Wir bleiben doch hier; denn unsere Schafe und Rinder wollen auch fressen. So zankten sie lange und schlugen gar einander. So ging's alle Tage und alle Tage. War denn das schön, daß sich die Hirten so mit einander zankten? K. —. L. Wenn Menschen sich zanken und streiten, das hört auch der liebe Gott. Wird das dem lieben Gott gefallen? Was meinst du? K. —. L. Es gefiel auch dem frommen Abraham gar nicht, daß seine Hirten und Lots Hirten sich alle Tage zankten; als er davon hörte, betrübte es ihn sehr in seinem Herzen. L. Nun will ich euch noch einmal erzählen, was er da gethan. (Der Lehrer erzählt jetzt Abschnitt 2 nach obiger Zubereitung.)

b². Erzählung von Abschnitt 2.

c². Besprechung über Abschnitt 2.

L. Es war also immer Zank und Streit zwischen Abrahams und Lots Hirten. Sag mir noch einmal, wer darüber sehr betrübt war! K. —. L. Was wird nun der gute Abraham thun? Ich will's euch erzählen. Abraham dachte in seinem Herzen: „Nein, das darf nicht so bleiben, daß meine Hirten und Lots Hirten sich alle Tage zanken und streiten. Ich will zu Lot gehen und mit dem darüber reden." Das that er nun auch. Als Abraham zu Lot kam, da redete er mit ihm in gar freundlichen Worten. Wie sprach denn Abraham zu Lot? (Sag mir nur den Anfang!) K. Lieber, laß — Brüder. L. Diese Worte mußt du herzlicher sprechen. Höret noch einmal, wie ich sie spreche: Lieber, laß —. Nun sprich du sie so nach! K. —. L. Sprecht sie einmal alle so! K. K. —. L. Abraham sprach zu Lot: „Laß nicht — dir; denn wir sind ja Brüder. Da lernen wir von dem frommen Abraham, daß sich Brüder nicht zanken dürfen. Auch Schwestern dürfen das nicht. Was dürfen Brüder und Schwestern nicht thun? — L. Das will der liebe Gott nicht haben. Da merkt euch einmal den schönen Spruch: „Siehe, wie fein und lieblich ist es, wenn Brüder und Schwestern einträchtig bei einander wohnen." (Wird eingeübt. Hält es der Lehrer für gut, so kann er diesen Spruch auch als Reimvers lernen lassen:

Sieh, wie lieblich und wie fein
Ist's, wenn Brüder friedlich sein.)

L. Nun erzählt weiter, was Abraham noch zu Lot gesprochen hat. K. Er sprach weiter: „Lieber, scheide dich — zur Linken." (Diese im Tone herzlicher Bitte gesprochenen Worte lasse man etlichemal sprechen, bis sie die Kinder im Tone mit gleicher Herzlichkeit und Innigkeit nachsprechen können. Dann erst folgt die weitere Besprechung.) L. So sprach also der fromme Abraham zu Lot. Was sollte Lot thun? — L. Hat denn aber Abraham zu Lot gesagt: Du mußt weg von hier ziehen? — L. Wenn Lot zur Linken wollte, wohin wollte dann Abraham ziehen? — L. Wenn aber Lot zur Rechten wollte, wohin — ziehen? — L. Seht nur den guten Abraham, wie der mit allem zufrieden sein wollte. Ja gewiß, Abraham war ein guter und frommer Mann. U. s. w. u. s. w.

Ist das nun wohl der rechte Ton biblischer Geschichtsbehandlung für Kinder im ersten Schuljahr? Das kommt darauf an. Sind die Kleinen geistig noch wenig geweckt, dann dürfte er schon etwas zu hoch sein; für geweckte städtische Kinder ist er es wohl nicht. Was hier passend und nicht passend, fühlen gute Elementarlehrer gleichsam instinktiv. Im allgemeinen merke man noch folgendes. In der einfachen elementaren

Form des Unterrichts der Unterstufe wechseln fortwährend mit einander: Geben und Nehmen; Reden und Reden lassen; Wiederholen von Namen und Sätzen zur Einprägung; daneben leichtfaßliche Erklärungen durch Vertauschung mit einem verständlichern Worte oder Satze ꝛc. Aufs Gemüt wirke man durch gemütvolle und herzliche Rede; auf religiöse Gesinnung an rechter Stelle durch eine sich von selbst ergebende Ermahnung zu irgend einer Tugend. Wir haben versucht die elementare Behandlung der biblischen Geschichte durch Wort und Beispiel zu illustrieren, bemerken aber noch ausdrücklich, daß wir damit das lebendige Muster eines guten Elementarlehrers zu ersetzen nicht vermögend sind. Jedes Seminar sollte es sich einen Gegenstand besonderster Sorge sein lassen, für die Elementarklasse der Seminarschule einen vorzüglichen Elementarlehrer zu gewinnen und zu erhalten.

c) Lehrmittel.

§. 121. Der sogenannten „Biblischen Geschichten für die Volksschule“ giebt es unzählige, darunter jedoch nur wenige, die speziell für die unterste Stufe — für die Unterklasse abgefaßt sind. Dinter bekannte, daß er sich nicht getraue, eine solche drucken zu lassen. Zahn, der Hübner unseres Jahrhunderts, wie man ihn wegen seiner bibl. Historien genannt hat, sagt in seinem Schriftchen: „Ein Wort über Zahns biblische Historien“: „Recht heilsam wäre es, wenn wir eine Anzahl recht kindlicher, anschaulicher Erzählungen für den allerersten Kinderunterricht, wie er in der Unterklasse zu erteilen ist, gerade so bearbeitet hätten, wie man sie brauchen könnte; denn ich überzeuge mich mehr und mehr, wie schwer es doch gar vielen fällt, hier das rechte Maß zu treffen.“

Wir sind so glücklich, jetzt wertvolle Schriften dieser Art zu besitzen. Nach der Form ihrer Abfassung teilen sie sich vornehmlich in zwei Gruppen. In die eine Klasse gehören die, welche die einzelnen biblischen Geschichten in ein kurzes Lebensbild fassen — mit Bibelworten erzählend; in die andere Klasse die, welche ausführlich und umständlich erzählen, entweder auch nur mit Bibelworten, wie Vormbaum, oder aber in paraphrasierender Weise, wie Wiedemann u. a.

Speziell für die Elementarklasse der Volksschule bearbeitet sind:

Köhnlein, Biblische Geschichten für das erste Jugendalter. (Enger Anschluß ans Bibelwort.) Wiedemann, Wie ich meinen Kleinen die biblische Geschichte erzähle. (Freier erzählt.) Dr. Schneider, Das erste Religionsbuch für evangelische Kinder von 5—8 Jahren. Ed. Sperber, Religionsbüchlein für die Unterstufe der ev. Volksschule. Ranke, Des Kindes erster Unterricht aus Gottes Wort. Wangemann, Handreichung beim ersten Unterricht der Kleinen in der Gotteserkenntnis. K. Materne, Der Religionsunterricht für Kinder evangelischer Christen. M. Fürbringer, Biblische Geschichten für die Unterklassen der evangelischen Volksschulen. Kolde, Erstes Religionsbuch für Kinder evangelischer Christen.

Die biblischen Geschichten von Löhr, Schmid, Rau, Schuler und anderen gehören zwar für die Mittelstufe, sind aber vom Lehrer bei seiner Vorbereitung für den biblischen Geschichtsunterricht in der Unterklasse gut zu benutzen.

Neueste Schriften sind:

1. Oswald Förster, Seminarlehrer in Löbau i. S.: Einundzwanzig bibl. Geschichten, für das erste Schuljahr methodisch bearbeitet. Sehr empfehlenswert. 2. C. E. Seidel, Der biblische Geschichtsunterricht im ersten Schuljahr. Viel Brauchbares; manches über dem geistigen Horizont 6jähriger Kinder liegend.

Vorzügliche Anweisung zur Behandlung der biblischen Geschichte geben: Gerh. Heine, Unterweisung im Christentume. Schüren, Gedanken über den Religionsunterricht der christlichen Volksschule. Holtsch, Studien über den biblischen Geschichtsunterricht in der evangelischen Volksschule. v. Zezschwitz, Katechetik, Bd. II. Abt. 1.

Ein vortreffliches Veranschaulichungsmittel beim biblischen Geschichtsunterricht sind wirkliche biblische Bilder. Davon sagt Palmer in seiner Ev. Katechetik: „Wollt ihr den Kindern die biblischen Geschichten anschaulich machen, wohl, so gebt ihnen wirklich und buchstäblich etwas zum Anschauen — gebt ihnen gemalte Bilder. Ja, in den Büchern haben wir solche schon längst, und die Holzschnitte im Hübner, so fatal oft die Gesichter und Kostüme sind, haben doch ihre Wirkung an ganzen Generationen von Kindern nicht verfehlt. Ebenso haben die Neuern — wie die Calwer biblischen Geschichten — nicht versäumt, Bilder beizugeben. Aber unsers Bedünkens sollte auch für die Schule, für das gemeinschaftliche Anschauen, für die Augen einer ganzen Schulklasse gesorgt sein. Es sollte eine Art Atlas, eine Bilderbibel vorhanden sein, wo die wichtigsten Historien in großen Bildern dargestellt wären, die Figuren völlig einen Schuh hoch, alles lebhaft koloriert, aber nicht, wie so viele Sachen dieser Art, nur nachlässige Fabrikarbeit, sondern mit Geschmack ausgeführt. Eine Hauptsache wäre, daß dieselbe Person, wenn sie auf mehreren Blättern wiederholt vorkäme, immer nach Gesicht und Kostüm die gleiche wäre, so daß die Kinder sich bei schon vorgekommenen Personen immer sogleich zurecht fänden. Die Bilder würden dann nicht etwa zum Nachtisch aufgetragen, nachdem die Geschichte selbst bereits vom Katecheten erzählt wäre, sondern wenn die Stunde begönne, so legte er das Bilderbuch auf, fragte unter Vorzeigung des das letzte Mal betrachteten Bildes die dazu gehörige Erzählung ab, schlüge dann das Blatt um und sagte: „Heute will ich euch wieder etwas Neues zeigen. Sehet, dieser alte Mann da mit dem langen, weißen Barte, in dem braunen Gewande, heißt Simeon, das war ein frommer Mann." Soweit Palmer.

Ranke ebenso. Derselbe zeigt das zu besprechende Bild aus der Kaiserswerter Bildersammlung und leitet bei der Beschreibung des Bildes die Aufmerksamkeit der Kinder durch Zeigen auf das Bild. Was die Kinder auf dem Bilde sehen können, darnach fragt er; das andere webt er ein und läßt sich's von den Kindern wiedererzählen.

Wir sind so glücklich, jetzt ein wahrhaft klassisches Werk dieser Art

zu besitzen: die „Bibel in Bildern" von Julius Schnorr von Carolsfeld. Die Auswahl der biblischen Scenen und die künstlerische Ausführung lassen beide kaum etwas zu wünschen übrig. Die Bilder dieser Bilderbibel haben zwar nicht so große Figuren, wie sie Palmer mit Recht für wünschenswert hält, auch sind sie nicht koloriert, aber in ihrer Art drum ein unschätzbares Lehrmittel. Sie leisten dem Elementarlehrer bei der biblischen Geschichte, werden sie von ihm gut benutzt, die wichtigsten Dienste. Was die Benutzung selbst betrifft, so sind wir mit Palmer nur zum Teil einverstanden. In einer Unterklasse mit ca. 30 bis 36 Kindern, die alle im ersten Schuljahre stehen, erscheint es zulässig, die ersten Anfänge des biblischen Geschichtsunterrichts an Bilder anzuschließen. Auf diese Weise wird der erste biblische Geschichtsunterricht buchstäblich, ja gewissermaßen in zwiefachem Sinne des Worts „biblischer Anschauungsunterricht". In einer Unterklasse aber mit 60—70 Kindern im Alter von 6—8 Jahren macht sich die Sache mit dem Bilderatlas gar nicht so leicht, wie es scheint. Elementarlehrer wissen, wie schwer es ist, eine solche Schar von Kleinen in guter Ordnung zu halten und angemessen zu beschäftigen. Das Bild müßte da sehr groß sein, wenn alle Kinder es sollten genau sehen können. Ist das nicht der Fall, so entsteht sogleich Unordnung. Die fern sitzenden Kinder sehen das Bild nicht so genau, daß sie von demselben etwas absehen könnten. Man merke überdies: Geschichtserzählung und Bildbeschreibung sind wohl zu unterscheiden. Wir geben der Geschichtserzählung den Vorzug. Wenn die Geschichte erzählt und besprochen worden, dann ist das Bild am Platze. Man zeige es aber dann von Bank zu Bank und lasse von einzelnen Kindern die Personen zeigen und benennen, von denen die Geschichte gehandelt hat.

Außerdem nennen wir hier: „30 Bilder zum alten Testamente" und „30 Bilder zum neuen Testamente". Verlag von Schreiber in Eßlingen. Das Format dieser Bilder ist noch etwas kleiner als bei Schnorr. Daß das Ganze auf nur 60 einzelne Bilder beschränkt worden, hat die Auswahl schwierig machen müssen. Letztere ist aber im ganzen gut. Die „Himmelsleiter" hätte nicht weggelassen werden sollen. Dafür konnte Bl. XVII im A. T. (Mosis Tod) wegbleiben. Die Bilder sind koloriert. Die Ausführung hat aber ihre mancherlei Mängel, so gleich Bl. I. Adams und Evas natürliche Hautfarbe ist doch gewiß gleich gewesen. Eva ist vom Sonnenlicht beschienen. Adams Gesicht, linke und rechte Hand und linker Fuß haben ganz gleiche Beleuchtung, und doch eine völlig verschiedene Färbung. Abraham hat Bl. VIII dunkles Haar, während der um etwa 15 Jahre jüngere Abraham auf Bl. VI weißes hat. Bei den einzelnen Personen derartiger Bilder ist es insbesondere das Gesicht und da wieder das Auge, aus dem das Kind Charakterzüge und Gemütsaffekte lesen soll. Wenn die Schnorrschen Bilder in Bezug auf Ausdruck das Mögliche leisten, so gilt das von den Eßlinger Bildern nicht in gleichem Grade. Eine Anzahl Figuren

sind geradezu ausdruckslos, namentlich im neuen Testamente. Der betretene Weg ist jedoch gut. Die Darstellung läßt sich gewiß vervollkommnen, und dann wird das Werk der Volksschule noch segensreichere Dienste leisten.

Ferner sind in der Verlagsbuchhandlung von C. C. Meinhold und Söhne in Dresden erschienen: „20 Bilder zur biblischen Geschichte für den Unterricht in Schule und Haus." Die Bilder dieser für die Unterstufe berechneten „ersten Sammlung", der andere nachfolgen sollen, stellen die Hauptfiguren deutlich dar und veranschaulichen die betreffende Scene im ganzen gut. Das Werk ist, wenn auch die Herstellung im einzelnen zu wünschen übrig läßt, jedenfalls aller Beachtung wert und kann bei rechtem Gebrauche dem Unterrichte gute Dienste leisten.

Anhang.

Die Anfänge des Religionsunterrichts im Anschluß an den Anschauungsunterricht nach Denzel.

§. 122. 1. Die Idee Denzels. Namhafte Methodiker früherer Zeit hielten es methodisch nicht für richtig, den Religionsunterricht der untersten Klasse der Volksschule mit biblischer Geschichte zu beginnen. Man sagte: Wie das sechsjährige Kind für alle Gegenstände im ersten Unterrichtsjahre durch den sogenannten Anschauungsunterricht erst unterrichtsfähig gemacht werden müsse, so ganz besonders auch für den biblischen Religionsunterricht. Denzel war es, der den Anschauungsunterricht religiös und so als Vorbereitung auf den biblischen Religionsunterricht zu gestalten versuchte. Seine Idee, an sich sinnig, verdient es, daß Jünger des Lehramtes sie näher kennen lernen, wenn auch im voraus bemerkt werden muß, daß sie wichtige Bedenken gegen sich hat. Denzel hat die in Rede stehende Idee im dritten Teile seiner „Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksschullehrer" so klar dargelegt, daß wir ihn hier am besten selbst reden lassen.

„Wenn die Religion im Mittelpunkte des ganzen Schulunterrichts stehen muß und alle Strahlen desselben in sich vereinigen soll, so muß sie schon auf der untersten Elementarstufe ihr Recht und ihre Macht behaupten. Sie ist es, welche allein die überaus wichtige Aufgabe lösen kann, Verstand und Gefühl des Kindes in Einklang zu erhalten und den höhern Geist zu wecken, welcher alles Sichtbare, sowie alle Verhältnisse des Lebens erst in ihrem wahren Lichte und in ihrer Beziehung zur Bildung des sittlich religiösen Menschen betrachten lehrt. Wie sollte ein gewissenhafter Lehrer es übersehen können, wie viel daran liege, die Kinder schon im ersten Unterricht an die höhere Ansicht der Dinge und des Lebens zu gewöhnen?"

„Hier, ja hier auf dieser untersten Stufe ist es, wo wir die Religion begründen müssen. Hier schon soll das Kind angeleitet werden, was es sieht und hört und mit seinem **Verstand** auffaßt, mit den entsprechenden **Gefühlen** in Beziehung zu setzen und sich damit bewußt zu werden, wie es in Rücksicht auf

das, was ihm zukommt, **handeln** müsse. Geschieht das nicht gleich im ersten Unterricht, so wird jene Verweltlichung des menschlichen Denkens und Handelns, jene Kälte vorbereitet, nach welcher man glaubt, alles in der Welt und im Leben sei bloß für den Verstand da, nicht, um das Herz zu bessern, zu veredeln, zu erheben."

2. Die praktische Ausführung an einem Beispiel gezeigt. Beispiele machen die Sache am besten klar; darum möge die Idee Denzels an einem von ihm selbst ausgeführten praktischen Beispiel näher erläutert werden. Wir lassen also Denzel abermals selbst reden.

„Der Lehrer kommt in der Beschreibung der Stadt oder des Dorfes auf die Häuser, aus denen das Dorf oder die Stadt besteht. Wer wohnt in diesen Häusern? Reiche, arme, gesunde, kranke, junge, alte Personen. Wäre es nicht ein großer elementarischer Fehler, das nur so trocken angeben und aufzählen und die schönste Gelegenheit vorübergehen zu lassen, die Gefühle der Teilnahme, des Mitleides, der Ehrfurcht rc. zu wecken? Ist es daher nicht von großer Wichtigkeit, das Bild des Gebrechlichen, des Kranken, des Armen recht lebendig vor die Seele des betrachtenden Kindes zu stellen, damit es, wenn ihm solche Erscheinungen im Leben begegnen, nicht unempfindlich vorübergehe? Und wie leicht und natürlich lassen sich dann die Pflichten entwickeln, die der Mensch gegen solche Personen hat!"

„Eine andere Religionslehre kann es — fährt Denzel fort — für dieses Alter nicht geben. Aber sie ist auch die **natürlichste**, die **kindlichste**, diejenige, welche **allein zum Ziele führt**, die Religion nicht bloß zu einer Sache des **Verstandes**, sondern auch des **Gefühls** und der **Ausübung** zu machen. Nun erst, nachdem sich das Kind im Leben umgesehen hat und sein religiöses Gefühl in demjenigen, was es zunächst berührt, geweckt worden — nun erst und nicht früher kann der Religionsunterricht mit wahrem Nutzen ein **eigentlich biblischer** werden."

Praktischen Schulmännern ist es eigen, daß sie eine aufgestellte Theorie gern praktisch ausgeführt sehen; denn darnach bilden sie sich erst ihr Urteil über Wert oder Unwert einer pädagogischen Idee. Denzel giebt eine Unterredung im Unterklassentone, die wir hier zur Beurteilung der Angemessenheit seiner Weise, den ersten Religionsunterricht zu erteilen, aufnehmen wollen. Er behandelt in seinem Anschauungsunterricht unter anderm auch „die Schule". Seine Disposition über diesen Gegenstand ist folgende: a) Zweck; b) Lehrmittel; c) Notwendiges Verhalten der Schüler. Dieser dritte Teil zerfällt in drei Unterteile: Verhalten der Schüler in Rücksicht auf das Lerngeschäft, gegen den Lehrer, gegen ihre Mitschüler. In diesem dritten Teile wird nun der Anschauungsunterricht über die Schule im Sinne Denzels religiös. Denzel führt diesen Teil seiner Belehrungen in Frage und Antwort bei den Kleinen also aus.

„Kinder, ihr seid in der Schule, um zu lernen, um Dinge zu lernen, die euch für euer ganzes künftiges Leben nötig sind. Ich bin euer Lehrer, ich liebe euch, ich will euer Bestes und wünsche, daß ihr recht viel Gutes lernt. Was glaubt ihr nun selbst, daß ich von euch verlangen kann? — Sprecht es mir deutlich aus: Die Kinder sollen ihren Lehrer lieben. — Warum sollen sie ihn lieben? Was will er nur? (Ausgesprochen: Die Kinder sollen ihren Lehrer lieb haben, weil er nur ihr Bestes will.) Ihr wisset selbst noch nicht, was euch gut und nützlich ist; ich soll es euch lehren. Das kann ich aber nicht, wenn ihr nicht

folgsam seid. Was kann ich daher von euch verlangen? — Sprechet nach: die Kinder sollen ihrem Lehrer folgsam sein. (Abgefragt.) Um zu lernen seid ihr hier, nicht um zu spielen. Zwar will ich suchen, euch das Lernen so angenehm zu machen als möglich. Aber ihr müßt euch anstrengen, wenn ihr etwas lernen wollt; wenn ihr nicht anhaltend fleißig seid und das nicht thut, was ich euch zu thun aufgebe, so werdet ihr nicht weit kommen. Was kann ich also von euch verlangen? — Sprechet nach 2c. 2c. Hier kann der Spruch gelernt werden: „Gehorchet euren Lehrern und folget ihnen; denn sie wachen über eure Seelen." — Auf diese Art entwickelt der Lehrer die Sätze: Die Kinder sollen aufmerksam, sie sollen ordentlich und artig sein, sie sollen zur rechten Zeit zur Schule kommen, sie sollen keine Schule mutwillig versäumen, sie sollen untereinander verträglich sein 2c., wobei immer auch die einfachsten Gründe angegeben werden, warum man dieses Verhalten von ihnen fordert.

3. Beurteilung. Zu dieser Unterredung geben wir nun einige Bemerkungen.

a) Denzel will also bei jedem Anschauungsgegenstande, den er im Anschauungsunterrichte behandelt, den ganzen Menschen erfassen; denn seiner Idee nach soll zuerst das Denken und Sprechen geübt, sollen sodann religiöse Gefühle geweckt, soll endlich das sittliche Handeln angeregt werden. Also an jedem Gegenstande die drei Stücke: **Erkennen, Fühlen, Wollen.***) Wenn aber Denzel Denkübungen über die Schule oder über die Stadt anstellt, so liegt in diesen Stoffen an sich nichts Religiöses. Ganz anders ist das aber bei den biblischen Geschichten, bei denen der ganze Stoff schon an sich religiös ist, weil der Inhalt derselben direkt oder indirekt in Beziehung zu Gott steht, bald das Verhalten Gottes gegen die Menschen, bald das der Menschen gegen Gott darstellend.

b) Denzel sucht besonders die sogenannten sympathetischen Gefühle anzuregen, außerdem das Rechts- und Schicklichkeitsgefühl. Diese Gefühle nennt er ohne weiteres religiöse. Hier verwechselt er aber Moral mit Lebens- und Anstandsregeln. Auch trennt er die Moral vom Glauben. Alle Moral ruht aber auf dem Glauben an Gott; allein in diesem Glauben stehet ihre Kraft und ihr Leben. Artig, höflich, reinlich, pünktlich 2c. kann ein Kind sein, ohne daß es sittlich gut ist. „Die Sittlichkeit allein ersetzt den Glauben nicht."

c) Hier muß man auch fragen, welche religiösen Unterredungen wirklich kindlicher und kindfaßlicher sind: die, wie sie Denzel über Gegenstände des Anschauungsunterrichts anstellt, oder die, wie sie geschickte Elementarlehrer über biblische Geschichten im Unterklassentone zu halten pflegen. Die Entscheidung kann nicht schwer fallen. Mit Kindern von 6 Jahren reflexionsmäßig über zukünftige Vor- oder Nachteile ihres Fleißes oder Unfleißes zu sprechen, oder über die Nachteile mutwilliger Schulversäumnisse, wie Denzel will, ist gewiß unzeitig und unkindlich. Die Kleinen haben das gute Vertrauen, daß Eltern und Lehrer von ihnen nur fordern, was ihnen gut ist. Wird wohl eine Mutter mit ihren Kindern eine Unterredung über die Pflichten gegenseitiger Liebe anstellen? Gewiß nicht; sie liebt ihre Kinder in der That, mit ganzer Innigkeit und Hingabe ihres Herzens. Durch ihre Liebe weckt sie Gegenliebe in den Herzen der Kleinen. Denn in der Erziehung gilt als Gesetz: Vertrauen weckt Vertrauen, Liebe weckt Liebe, Fleiß weckt Fleiß. Der Elementarlehrer beweise seinen Kindern Liebe durch freundliche Behandlung, durch Sanftmut und Geduld, durch unermüdliches Helfen, und es wird sich mit der Liebe der Kinder zu ihm von selbst machen. Wenn Denzel weiter meint, daß durch bloße Vorstellungen der verschiedenen Formen mensch-

*) Das nannte man harmonische Bildung. In der Idee ist sie's; ist sie's auch in der Wirklichkeit?

lichen Elends in den Herzen der noch sehr unerfahrenen Kindlein so lebendige Mitleidsgefühle geweckt werden könnten, daß diese dadurch zu Werken der Barmherzigkeit feurig angeregt werden müßten, so beruht diese Annahme sicher auf Täuschung. Es dürfte, wenn der Erzieher nun einmal darauf ausginge, Mitleidsgefühle bei seinen Kindern zu wecken, dem Prinzip anschaulichen Unterrichts angemessener sein, dieselben in ein Hospital zu führen, um sie da verschiedene Formen menschlichen Elends mit Augen schauen zu lassen. Man sieht weiter auch nicht ein, wie sechsjährige Kinder hier- und dahin werkthätig barmherzig sich sollten erweisen können, da sie doch noch nichts Eigenes haben.

d) Denzel und die seine Grundsätze teilten, fühlten wohl, daß ihre Anschauungsstoffe an sich nichts religiös Erhebendes in sich hätten. Darum suchten sie nun künstlich nachzuhelfen. Sie wollten diesen Mangel zunächst beseitigen durch sogenannte moralische Erzählungen, die sie in ihren Anschauungsunterricht hinein verwebten. Viele von diesen Erzählungen sind aber innerlich unwahr, in ihrer Moral oft sehr unbedeutend, im einzelnen trivial, zuweilen sogar sittlich bedenklich. Wir erinnern nur an die oft genannten faden Geschichten, wie sie bei Wrage*) von Vater Gutmann, von Lorchen, der einzigen Tochter wohlhabender Eltern — sich finden. Der letztern legt Wrage Schimpfwörter gegen die Dienstmagd des Hauses in den Mund, die ein besonnener Pädagog nie vor Kinderohren bringen wird. (Dummkopf, Affengesicht, Trempel u. dergl.)

Man suchte den religiösen Anschauungsunterricht weiter auch durch Verse zu beleben. Aber die Verse waren meist nur gereimte Prosa, wie z. B. „O, wie ist's so schön, in die Schule gehn und was lernen drin! Jeder Augenblick mehret unser Glück, flieht genützt dahin." So unkindliche Poesie kann die Herzen der Kleinen nicht erwärmen, kann keine religiösen Gefühle erwecken; denn es liegt nichts Religiöses darin.

Die Denzelsche Idee, den Anschauungsunterricht selbst religiös und durch diesen religiösen Anschauungsunterricht das Kind für biblische Geschichte unterrichtsfähig zu machen, zählt jetzt wenig Freunde mehr; sie hat für die jetzt lebenden Pädagogen fast nur noch historisches Interesse. Man ist darüber jetzt fast allgemein einverstanden, daß die biblische Geschichte, bei rechter Auswahl, richtiger Zubereitung und Behandlung, der allergeeignetste Stoff auch für die Kleinen der Elementarklasse ist. Wenn Denzel sagt, daß es eine andere Religionslehre für das erste Schuljahr nicht geben könne, als die von ihm bezeichnete, so kommt er später mit sich selbst in Widerspruch. Denn später sagt er wörtlich: „Unter der Voraussetzung, daß die Kinder zu Hause schon von Jesu gehört haben, soll man es ja nicht umgehen, das Andenken an ihn und seine Liebe zur Ermunterung für dieses ihr Verhalten zu benutzen." Wenn Denzel das noch nicht schulpflichtige Kind für fähig hält, aus Muttermund biblische Geschichten zu empfangen, so begreift man nicht, warum er das der Schule zugeführte Kind für biblische Geschichte erst noch unterrichtsfähig machen will.

Zusatz. J. F. Hänel, weil. Professor in Breslau, hat in seinem Büchlein: „Freundliche Stimmen an Kinderherzen" über das sittlich Bedenkliche dieser Art von Religionsunterricht folgende treffliche Worte gesagt.

„Am meisten pflegt man zum ersten Religionsunterricht sogenannte moralische Erzählungen zu gebrauchen, die das Urteil der Kinder über gute und schlechte Handlungen frühzeitig bilden, den Beifall für die ersteren, den Abscheu gegen die letztern erwecken und besonders die guten Folgen der einen und die unangenehmen der andern den Kindern vor Augen stellen und dadurch recht mächtig wirken

*) Siehe: L. Wrage, Denzels Entwurf des Anschauungsunterrichtes in katechetischer Gedankenfolge. Dieses Buch erschien noch 1875 in 9. Auflage, ein Beweis, daß die Denzelsche Idee des ersten Religionsunterrichtes heute noch Freunde hat.

sollen. Meine Überzeugung ist jedoch, daß auf diesem Wege die Jugend zwar zeitig zur Klugheit, aber nicht zur Gottseligkeit geführt, vielmehr die letztere dadurch geradezu untergraben wird; denn das Kind lernt zwar so nach und nach Gutes und Böses unterscheiden, über Art und Unart, Schön und Garstig, über Nützlich und Schädlich urteilen; aber es lernt auch andere neben sich, die es nach dem Eindruck solcher Erzählungen etwa für unartig oder böse hält, verlachen und verachten und sich selber für besser halten; es lernt dem Guten Beifall geben mehr um der Folgen, Lobes und Lohnes willen, und das Böse meiden mehr aus Furcht, als aus kindlicher Liebe um Gottes willen, und es nährt so in sich gerade den größten Feind aller Gottseligkeit, die Selbstsucht, den Eigennutz und Eigendünkel, wogegen wir die Kinder nicht genug verwahren können. Christus und die Apostel gründen alle Tugend und Gottseligkeit auf einen Glauben, der durch die Liebe thätig ist, und was nicht aus dem Glauben kommt, das ist ihnen Sünde. Einen solchen Glauben müssen wir zunächst in den Kindern zu erwecken suchen; alle Tugend und was Gott wohlgefällt, wird aus diesem Glauben, wenn er rechter Art ist, von selbst hervorgehen."

B. Die biblische Geschichte auf der Mittelstufe — für Kinder von 8—10 (11) Jahren.

Einleitung.

§. 123. Die Mittelklasse einer dreiklassigen Schule hat Kinder im Alter von 8 bis 10, 11 Jahren. Der Cyklus von biblischen Geschichten für diese Klasse ist auf ein Jahr berechnet und soll mithin zwei- resp. dreimal durchgemacht werden. Sagen wir's auch hier noch einmal: Das Jahr ist lang, das Gedächtnis der Kinder kurz, darum ist eine zwei-, dreimalige Wiederholung der reichen Stoffe ein und desselben Kursus zur Befestigung und Vertiefung gar sehr nötig. Auch das intensive Lernen hat seine Grade und erfordert seine Zeit.*) — Die Zahl der Wochenstunden ist gewöhnlich 3. Sprüche, Lieder- und Reimverse werden in diesen Stunden mit wiederholt.

Wir haben nun auch hier die drei Stücke zu besprechen: Lehrgang — Lehrform — Lehrmittel.

a) Lehrgang.

§. 124. Der Unterklasse haben wir an 50 biblische Geschichten zugeteilt. Diese bilden nun auch den Kern des Mittelklassenkursus. Wenn wir aber die für die Unterstufe bestimmten biblischen Historien, was die Bibelworte betraf, in möglichst kleine Lebensbilder verwandelten, indem wir in der Erzählung (nicht in der unterrichtlichen Behandlung) verschiedene Nebenzüge wegließen, so geben wir nun in der Mittelklasse jene Bilder ausführlicher. Aber wir erhöhen hier auch die Zahl der biblischen Historien von 50 auf 100. Unter den alttestamentlichen

*) Siehe Seite 245 oben!

befinden sich nun schon solche, die Israel als Volk angehen. (Kriege — Empörung durch Absalom — Teilung des Reichs — Zerstörung Jerusalems durch Nebukadnezar — Judas Gefangenschaft zc.) Bei Daniel in der Löwengrube (Nr. 49) möge einiges aus der Geschichte von der Wegführung des jüdischen Volkes in die babylonische Gefangenschaft eingelegt, bei Nr. 50 Geschichtliches von Erbauung des zweiten Tempels gegeben werden.

Die neutestamentlichen Geschichten betreffend, so werde hier zunächst die Jugendgeschichte des Erlösers ausführlicher erzählt, die Geschichte der Wunder vermehrt. Hier sind nun auch etliche symbolische Gleichnisse zu geben. Das Mittelklassenkind ist dafür teils durch den Anschauungsunterricht, teils durch Beobachtung der Acker- und Gartenbeschäftigungen vorbereitet. Auch hier giebt ein Spruch den Kern des Lehrinhaltes der betreffenden biblischen Geschichte; auch hier sollen die Lied- und Reimverse der Erbauung dienen, sei's zur Mahnung oder zum Trost, sei's zur Warnung. Die Sprüche, welche in Klammer gestellt sind, sind schon in der Unterklasse dagewesen, werden aber hier wiederholt. Außerdem sind zu wiederholen die in der Unterklasse gelernten Liederverse und diejenigen Reimverse, die es wert sind, fürs ganze Leben gemerkt zu werden, wie z. B.: „Es ist nichts so fein gesponnen, es kommt endlich an die Sonnen"; oder: „Wer heut' ist frisch, gesund und rot, ist morgen krank, ja wohl gar tot."

Die Sternchen bezeichnen 80 neue Sprüche, die die Mittelklasse in 2, 3 Jahren zu lernen hat. Das Mittelklassenkind bringt demnach über 100 Sprüche in die Oberklasse mit. Die der Mittelklasse zugeteilten Liederverse sind der Zahl nach mäßig.

Ein Cyklus biblischer Geschichten für die Mittelklasse
mit Bibelsprüchen, Lied- und Reimversen.

Altes Testament.

1. Schöpfung der Welt. *Ebr. 3, 4. Ein jegliches Haus wird von jemand —. (Pſ. 33, 9. Wenn er spricht —. Pſ. 115, 3. Unser Gott ist —.) *Pſ. 104, 24. Herr, wie sind deine Werke so groß —. Der erste Artikel: Text —. Liedervers: Dich predigt Sonnenschein und Sturm —.
2. Schöpfung der ersten Menschen und Paradies. 1. B. Mos. 1, 26. Und Gott sprach: Lasset uns Menschen —.
3. Der Sündenfall. Pſ. 5, 5. Du bist nicht ein Gott —. *Hiob 10, 14. Wenn ich sündige, so merkst du — nicht ungestraft. *Sir. 21, 22 Fliehe vor der Sünde — sticht sie dich. *Röm. 6, 23. Der Tod ist der Sünde Sold.
4. Kain und Abel. *1. B. Mos. 4, 7. Wenn du fromm bist — über sie. *Pſ. 139, 1. 2. Herr, du erforschest mich — von ferne. Das fünfte Gebot.
5. 6. Noah und die Sündflut. *1. Joh. 2, 17. Die Welt vergehet mit — in Ewigkeit. *Gal. 6, 7. Irret euch nicht — sich nicht spotten. Beschluß der 10 Gebote. — Bibeltext.
7. Abrahams Berufung. (Pſ. 37, 5. Befiehl dem Herrn —.)

8. Abraham und Lot trennen sich. (Matth. 5, 9. Selig sind die Friedfertigen. Ps. 133, 1. Siehe, wie fein und —.) *Röm. 12, 18. Ist es möglich — Frieden. Liederv. Laß mich mit jedermann in Fried' und Freundschaft leben, soweit es christlich ist.
9. Abraham rettet Lot.
10. Abraham glaubt dem Herrn. (Ps. 33, 4. Des Herrn Wort —.) *Röm. 4, 21. Abraham wußte aufs — auch thun.
11. Abrahams Fürbitte für Sodom. Lots Errettung. *Ps. 91, 11. Der Herr hat seinen Engeln befohlen — Wegen. Liederv. Was Gott thut, das ist wohlgethan —.
12. Isaaks Geburt und Opferung. Liederv. Gott, deinen heiligen Befehlen will ich, dein Kind, gehorsam sein —.
13. Isaaks Verheiratung.
14. Esau und Jakob im Vaterhause. *Tob. 4, 16. Was du nicht willst, daß man —. Eph. 4, 25. Leget die Lügen ab —.
15. Jakobs Flucht — Himmelsleiter. *Ps. 4, 9. Ich liege und schlafe ganz in Frieden — wohne. — Liederv. Alles ist an Gottes Segen und an seiner Gnad' gelegen —. *Ps. 23, 4. Ob ich schon wanderte — bei mir.
16. Jakob bei Laban — Heimkehr. (Matth. 7, 2. Mit welcherlei Maß ihr messet —.) (Ps. 50, 15. Rufe mich an —. Matth. 6, 14. So ihr den Menschen ihre Fehler —.)
17. Joseph und seine Brüder im Vaterhause. (Ps. 133, 1. Siehe, wie fein —.) *Jak. 3, 16. Wo Neid und Zank ist — böses Ding.
18. Joseph wird von seinen Brüdern nach Ägypten verkauft — Knechtschaft — Gefängnis. *Ps. 119, 9. Wie wird ein Jüngling seinen Weg — Worten. Liederv. Hoff', o bedrängte Seele, hoff' und sei unverzagt.
19. Joseph wird erhöht. (Ps. 37, 37. Bleibe fromm —. Jes. 26, 28. Des Herrn Rat —.) *Röm. 8, 28. Wir wissen aber, daß denen, die Gott lieben —. Liederv. Es sind ja Gott sehr schlechte Sachen und ist dem Höchsten alles gleich, den Reichen klein und arm zu machen, den Armen aber groß und reich. Gott ist der rechte Wundermann, der bald erhöh'n, bald stürzen kann.
20. Erste Reise der Söhne Jakobs nach Ägypten. (Gal. 6, 7. Was der Mensch säet —.) *Sprichw. 28, 13. Wer seine Missethat leugnet, dem wird es —.
21. Zweite Reise der Söhne Jakobs nach Ägypten. (Matth. 5, 44. Liebet eure Feinde; segnet —.) *Röm. 12, 21. Laß dich nicht das Böse überwinden —.
22. Joseph giebt sich seinen Brüdern zu erkennen. (Matth. 6, 14. So ihr den Menschen ihre Fehler —.)
23. Jakob zieht nach Ägypten. Sein Tod. (Sir. 3, 14. Liebes Kind, pflege deines Vaters —.) *1. Tim. 5, 4. Den Eltern Gleiches vergelten —. Das vierte Gebot. Liederv. 1. Gott hat noch niemals was verseh'n —. 2. Ei nun, so laßt ihn ferner thun —.
24. Das Elend des Volkes Israel in Ägypten — Mosis Geburt. (Hiob 10, 12. Leben und Wohlthat hast du an mir —.)
25. Mosis Flucht nach Midian — seine Berufung am Horeb. *Jes. 41, 10. Fürchte dich nicht, ich bin — dein Gott. Liederv. Sollt' es gleich bisweilen scheinen, als verließe Gott die Seinen —.
26. Moses vor Pharao — Wunderplagen. *Jer. 10, 6. Dir, Herr, ist niemand gleich —.
27. Auszug aus Ägypten — Passahlamm. Liederv. Weg hast du allerwegen, an Mitteln —.

28. Pharao verfolgt Israel und kommt im roten Meere um. (1. Petri 5, 5. Gott widerstehet den Hoffärtigen —.) Liederv. Ist Gott für mich, so trete gleich alles wider mich; so oft —.
29. Gott nährt sein Volk in der Wüste — Gesetzgebung. (Ps. 145, 5. Aller Augen warten auf dich —.) *Matth. 6, 31. 32. Darum sollt ihr nicht sorgen und sagen: Was werden wir essen —. *Ps. 119, 72. Des Gesetz deines Mundes ist mir lieber —.
30. Das goldne Kalb. *5. B. Mos. 6, 4. Höre, Israel, der Herr unser Gott —. *Matth. 4, 10. Du sollst anbeten Gott, deinen Herrn —. Das erste Gebot.
31. Die Kundschafter. Jerem. 17, 9. Es ist das Herz ein trotzig —. Das achte Gebot.
32. Mosis Tod. *Offenb. 14, 13. Selig sind die Toten, die in —.
33. Josua nimmt Jericho ein. Achan. *Eph. 4, 28. Wer gestohlen hat, der stehle nicht mehr —. *Hiob 2, 6. Wehe dem, der sein Gut mehret mit fremdem Gut. Wie lange wird's währen? (Ps. 33, 4. Des Herrn Wort ist wahrhaftig —.)
34. Gideon. *Ps. 118, 8. Es ist gut auf den Herrn vertrauen —.
35. Die fromme Ruth. *Ebr. 13, 16. Wohlzuthun und mitzuteilen. *1. Tim. 4, 8. Die Gottseligkeit ist zu allen Dingen nütze —. Liederv. Sing', bet' und geh' auf Gottes Wegen —.
36. Samuel und die Söhne Elis. *Ps. 105, 18. Der Herr ist nahe allen, die ihn anrufen —. (Pred. Sal. 1, 10. Wenn dich die bösen Buben locken —.) *Eph. 6, 1. Ihr Kinder, seid gehorsam euren Eltern —.
37. Saul wird König.
38. David und Goliath. *Ps. 121, 8. Unsere Hilfe steht im Namen des Herrn —. (1. Petri 5, 5. Gott widerstehet —.)
39. Saul verfolgt David. David verschonet des Saul. *Matth. 5, 5. Selig sind die Sanftmütigen —. Die 5. Bitte.
40. Sauls Tod. David wird König. *Luk. 1, 51. 52. Er übet Gewalt —. Er stößt die Gewaltigen vom Stuhl —.
41. Davids Fall und Buße. (1. Kor. 10, 12. Wer sich läßt dünken, er stehe —.) *Ps. 51, 12. Schaffe in mir, Gott, ein reines Herz —.
42. Absalom. (Spr. Sal. 30, 17. Ein Auge, das den Vater verspottet —.) Ps. 73, 19. Wie werden sie so plötzlich zu nichte — mit Schrecken.
43. David stirbt. Salomo wird König. Gebet und Gericht. (Spr. Sal. 23, 26. Gieb mir, mein Sohn, dein Herz —.)
44. Salomos Tempelbau. (Ps. 26, 8. Herr, ich habe lieb die Stätte deines Hauses —.) Das 3. Gebot.
45. Teilung des Reiches. Rehabeam. Jerobeam. Spr. Sal. 14, 34. Gerechtigkeit erhöhet ein Volk —. (Spr. Sal. 15, 1. Eine gelinde Antwort stillet den Zorn; aber ein hart Wort richtet Grimm an.)
46. Der Prophet Elias. *1. Petri 3, 7. Alle eure Sorgen werfet auf ihn —. (Ps. 145, 18. Der Herr ist nahe allen, die ihn anrufen —.) Liederv. Ihr, die ihr Christi Namen nennt —.
47. Ahab und Naboth. (2. B. Mos. 20, 17. Laß dich nicht gelüsten deines Nächsten Haus.) Neuntes Gebot. (Gal. 6, 7. 8. Irret euch nicht —.)
48. Naeman und Gehasi. *Sir. 20, 20. Die Lüge ist ein häßlicher Schandfleck — Leuten.
49. Daniel in der Löwengrube. (Juda in der Gefangenschaft.) *Matth. 10, 28. Fürchtet euch nicht vor denen, die —. *Apost. 5, 29. Man muß Gott mehr gehorchen, denn —.
50. Esra und Nehemia. Aufbau des zweiten Tempels. Einige Weissagungen der Propheten auf Christum. *Ps. 34, 8. Der Engel des Herrn lagert sich —. Mal. 3, 1. Bald wird kommen zu seinem Tempel der Herr, den —.

Neues Testament.

1. Verkündigung und Geburt des Johannes. (Mal. 3, 1. Bald wird kommen zu seinem Tempel —.)
2. Verkündigung Christi. Liederv. Gott sei Dank in aller Welt —. (Joh. 3, 16. Also hat Gott die Welt —.)
3. Christi Geburt und Beschneidung. Aus Art. II: Ich glaube an Jesum Christum — geboren von der Jungfrau Maria. Weihnachtslied: Gelobet seist du, Jesus Christ —. Weihnachtsgesang: O du fröhliche, o du selige, gnadenbringende Weihnachtszeit —.
4. Jesu Darstellung im Tempel. Simeon. (Herr, nun lässest du deinen Diener in Frieden —.)
5. Die Weisen aus dem Morgenland. Flucht nach Ägypten. Mich. 5, 1. Und du, Bethlehem Ephrata —. *Jes. 8, 10. Beschließet einen Rat und es werde nichts daraus —. *Ps. 145, 20. Der Herr behütet alle, die ihn lieben, und — alle Gottlosen.
6. Der zwölfjährige Jesus. (Ps. 26, 8. Herr, ich habe lieb die Stätte —.) *Phil. 2, 5. Ein jeglicher sei gesinnet, wie —.
7. Johannes predigt Buße und tauft. (Jes. 40, 3. Es ist eine Stimme eines Predigers in der Wüste —.) Liederv. Mit Ernst, o Menschenkinder, das Herz in euch bestellt —.
8. Jesus wird getauft und versucht. (Matth. 3, 17. Dies ist mein lieber Sohn —.) *Ebr. 4, 15. Christus ist versucht allenthalben, gleich wie wir, doch ohne Sünde.
9. Jesus wählt Jünger. Die Hochzeit zu Kana. Liederv. Mir nach, spricht Christus, unser Held —.
10. Petri reicher Fischzug. *Kol. 3, 17. Alles, was ihr thut —. Liederv. Ach bleib' mit deinem Segen —.
11. Jesus heilt des Hauptmanns Knecht. Liederv. Auf meinen lieben Gott trau' ich in Angst und Not —.
12. Jesus lehrt seine Jünger beten. Das heilige Vaterunser. Vers: Zu Gott im Himmel beten ist eine süße Pflicht. Mit Dank vor ihn zu treten, o Kind, versäume nicht.
13. Jesus heilt einen Gichtbrüchigen. (Matth. 11, 28. Kommet her zu mir alle, die ihr —.) *1. Tim. 1, 5. Das ist je gewißlich wahr — selig zu machen. Liederv. Jesus nimmt die Sünder an, sagt doch dieses Trostwort allen —.
14. Speisung der Fünftausend. (Ps. 145, 15, 16. Aller Augen warten auf dich, Herr —.)
15. Gleichnis vom Säemann. (Luk. 11, 28. Selig sind, die Gottes Wort hören und bewahren.) Liederv. Herr, öffne mir die Herzensthür, zieh' mein Herz durch dein Wort zu dir, laß mich dein Wort bewahren rein und mich dein Kind und Erbe sein.
16. Gleichnis vom Unkraut unter dem Weizen. Gal. 6, 7. Was der Mensch säet, das wird er ernten.
17. Jesus stillt das Meer. Matth. 28, 19. Mir ist gegeben alle Gewalt —.
18. Jairi Töchterlein. Liederv. Wenn du an jenem Tage die Toten wirst erwecken, so woll' auch deine Hand zu meinem Grab ausstrecken —.
19. Der Jüngling zu Nain. *Ps. 103, 15. Ein Mensch ist in seinem Leben wie Gras —. (Ps. 90, 12. Herr, lehre uns bedenken, daß wir sterben müssen —.)
20. Johannes der Täufer wird enthauptet. *Matth. 5, 10. Selig sind, die um der Gerechtigkeit willen verfolgt werden —. (Offenb. 2, 10. Sei getreu bis in den Tod —.)

21. Das kananäische Weib. 1. B. Mos. 32, 16. Ich lasse dich nicht, du segnest mich denn —. *Ps. 6, 10. Der Herr hört mein Fleh'n, mein Gebet —.
22. Der Blindgeborne. *Joh. 8, 12. Ich bin das Licht der Welt; wer mir nachfolget —.
23. Petri gutes Bekenntnis. Jesu Verklärung. Matth. 10, 32. Wer mich bekennet vor den Menschen, den —.
24. Jesus segnet die Kinder. (Mark. 10, 14. Lasset die Kindlein zu mir kommen —.)
25. Der barmherzige Samariter. *1. Joh. 3, 18. Meine Kindlein, lasset uns nicht lieben mit Worten —.
26. Der verlorne Sohn. 1. Tim. 1, 16. Das ist je gewißlich wahr und —.
27. Der reiche Mann und der arme Lazarus. *Ps. 126, 5. Die mit Thränen säen, werden mit —. Liederv. Christus, der ist mein Leben und Sterben mein Gewinn —.
28. Die zehn Aussätzigen. (Ps. 118, 1. Danket dem Herrn, denn er ist —.) Liederv. Nun danket alle Gott —.
29. Der Pharisäer und Zöllner im Tempel. 1. Petri 5, 5. Den Hoffärtigen widerstehet Gott, aber —.
30. Die Auferweckung des Lazarus. Liederv. Auferstеh'n, ja auferstеh'n wirst du, mein Staub, nach kurzer Ruh'. Unsterblich's Leben wird, der dich schuf, dir geben. Halleluja!
31. Zachäus. *Spr. Sal. 28, 13. Wer seine Missethat leugnet —.
32. Jesu Einzug in Jerusalem. (Sach. 9, 9. Aber du Tochter Zion, freue dich sehr —.) Liederv. Hosianna! Davids Sohn kommt in Zion eingezogen; ach, bereitet ihm den Thron —.
33. Das jüngste Gericht. *2. Kor. 5, 10. Wir müssen alle offenbar werden. — Liederv. Heut' lebst du, heut' bekehre dich, eh' morgen kommt, kann's ändern sich —.
34. Jesus hält mit seinen Jüngern das letzte Passah — setzt das heilige Abendmahl ein. Matth. 26, 26—28. Nehmet hin und esset —.
35. Jesu Leiden in Gethsemane. Matth. 26, 39. Mein Vater, ist's möglich, so gehe —. Matth. 26, 41. Wachet und betet, daß ihr nicht — schwach.
36. Jesus vor dem hohen Rat. Petri Verleugnung. (1. Kor. 10, 12. Wer sich läßt dünken, er stehe —.) Liederv. Wenn alle untreu werden, so bleib' ich dir doch treu.
37. Jesus vor Pilatus und Herodes. *Jes. 53, 5—7. Er ist um unsrer Missethat willen —. Liederv. O Haupt voll Blut und Wunden, voll Schmerz und voller Hohn —.
38. Jesus wird gekreuzigt und begraben. (Joh. 1, 29. Siehe, das ist Gottes Lamm —.) *1. Joh. 1, 7. Das Blut Jesu Christi, des Sohnes Gottes —. Aus Artikel II: Ich glaube — gelitten unter Pontio —. Liederv. 1. Ich danke dir von Herzen, o Jesu, liebster Freund —. 2. Wenn ich einmal soll scheiden, so scheide nicht von mir —.
39. Christi Auferstehung. *Joh. 11, 25. Ich bin die Auferstehung und das Leben —. Aus Artikel II: — am dritten Tage wieder auferstanden —.
40. Christus und die Emmausjünger. (Matth. 18, 20. Wo zwei oder drei versammelt sind —.) Liederv. Ach bleib' bei uns, Herr Jesu Christ, weil es nun Abend worden ist —.
41. Christus erscheint den Jüngern in Jerusalem. Luk. 24, 36. Friede sei mit euch!
42. Christus erscheint den Jüngern und dem Thomas. (Joh. 20, 24. Selig sind, die nicht sehen und doch glauben —.)
43. Jesus erscheint am See Tiberias. Simon Johanna, hast du mich lieb? Eph. 3, 19. Christus lieb haben, ist besser, denn alles Wissen.

44. Christi Himmelfahrt. (Joh. 14, 2. In meines Vaters Hause sind viele Wohnungen.) Liederv. Auf Christi Himmelfahrt allein ich meine Nachfahrt gründe —.
45. Ausgießung des heiligen Geistes. *Joh. 16, 13. Wenn aber jener, der Geist der Wahrheit —. (Ps. 51, 12. Schaffe in mir, Gott, ein reines Herz —.) Artikel III: Ich glaube an den heiligen Geist —. Liederv. O heil'ger Geist, kehr' bei uns ein und laß uns deine Wohnung sein —.
46. Petrus heilt einen Lahmen, wird mit Johannes gefangen gesetzt. *Matth. 10, 32. Wer mich bekennet vor den Menschen —. *Apostg. 4, 12. Es ist in keinem andern Heil —.
47. Stephanus.
48. Der Kämmerer aus Mohrenland. *Matth. 5, 6. Selig sind, die da hungert und dürstet nach — satt werden.
49. 50. Bekehrung des Paulus. Der Heidenapostel. *Gal. 2, 20. Ich lebe, doch nun nicht ich, sondern Christus — in mir. Liederv. 1. Ich habe nun den Grund gefunden, der meinen Anker ewig hält —. 2. Es ist das ewige Erbarmen, das alles Denken übersteigt —. 3. Bei diesem Grunde will ich bleiben, solange mich die Erde trägt —.

b) Unterrichtliche Behandlung.

§. 125. Die Zubereitung ist auf der Mittelstufe nach zwei Seiten hin von der der Unterstufe verschieden: a. größere Ausführlichkeit der einzelnen Historien, sofern verschiedenes, was in der Unterklasse ausgelassen wurde, hier nun am Orte ist; b. engerer Anschluß ans Bibelwort, mithin hier weniger Ausmalung.

Die Kinder mögen die zu behandelnden Historien vor der Stunde daheim in ihrem Historienbuche lesen. In der Stunde wird sie aber vom Lehrer erzählt — vielleicht das erste Mal ganz, oder auch nur abschnittweis. Jeder Abschnitt wird erbaulich besprochen. Die besprochene Historie kann der Lehrer zum nochmaligen Durchlesen für das Haus, zum genauern Wiedererzählen für die nächste biblische Geschichtsstunde aufgeben. Der Ton der Unterredung steht natürlich höher, als in der Unterklasse. Der sprachliche Ausdruck wird ein gehobenerer; an Reden und Denken der Kinder werden höhere Anforderungen gestellt.

Geben wir nun auch hier ein ausgeführtes Beispiel. Wir wählen wieder 1. B. Mos. 13, 1—15, und behandeln unter α die Zubereitung, unter β die Ausführung.

α. Zubereitung.

I. Abraham zog herauf aus Ägypten mit seinem Weibe, und mit allem, das er hatte, und Lot auch mit ihm. Abraham aber war sehr reich an Vieh, Silber und Gold. Und er zog bis gen Bethel, an die Stätte, da am ersten seine Hütte war und da er vorhin den Altar gemacht hatte. Und er predigte allda den Namen des Herrn. Lot aber, der mit Abraham zog, hatte auch Schafe, Rinder und Hütten. Und das Land mochte es nicht ertragen, daß sie bei einander wohnten; denn ihre Habe war groß, der guten Weideplätze aber für so große Herden zu wenig. Eben deshalb war immer Zank zwischen den Hirten über Abrahams Vieh und zwischen den Hirten über Lots Vieh.

II. Da sprach Abraham zu Lot: „Lieber, laß nicht Zank sein zwischen mir

und dir, und zwischen meinen und deinen Hirten; denn wir sind ja Brüder. Stehet dir nicht alles Land offen? Lieber, scheide dich von mir. Willst du zur Linken, so will ich zur Rechten; oder willst du zur Rechten, so will ich zur Linken."

III. Da hob Lot seine Augen auf und besahe die ganze Gegend am Jordan. Denn sie war wasserreich als ein Garten des Herrn, gleichwie Ägyptenland. Da erwählte sich Lot die ganze Gegend am Jordan und zog gegen Morgen. Also schied sich ein Bruder von dem andern. Abraham wohnte im Lande Kanaan und Lot in der Stadt Sodom. Aber die Leute zu Sodom waren böse und sündigten sehr wider den Herrn.

IV. Da nun Lot sich von Abraham geschieden hatte, sprach der Herr zu Abraham: Hebe deine Augen auf und siehe von der Stätte an, da du wohnest, gegen Mitternacht, gegen Mittag, gegen Morgen und gegen Abend; denn alles Land, das du siehest, will ich dir geben und deinem Samen ewiglich.

β. Unterredung über 1. B. Mos. 13. 1—15 im Mittelklassentone.

1. Vorbereitung. L. K. In der vorigen Stunde habe ich euch von Abraham erzählt, wie der von Kanaan in ein fremdes Land gezogen, nämlich nach Ägypten. Warum mußte er denn nach Ägypten ziehen? Wer weiß das noch? K. Weil eine große Teuerung in Kanaan war. L. Recht so. Und da fehlte es den Leuten an Brot. Es gab auch wenig Futter für das Vieh. In Ägypten aber war viel Getreide und viel Futter. Darum zog Abraham mit seinem ganzen Hause und allem Vieh nach Ägypten. Wie hieß denn der König in Ägypten. Der König in Ägypten hieß Pharao. Dieser König hatte den ehrwürdigen Abraham kennen gelernt und recht lieb gewonnen, und wie Abraham wieder heimziehen wollte, hat ihn Pharao auch reichlich beschenkt, daß nun Abraham noch viel reicher war, denn je zuvor. L. Heute werde ich euch erzählen, wie Abraham aus Ägypten nach Kanaan zurückgezogen ist.

2ª. Erzählung (Darbietung) des Neuen. (Siehe oben Zubereitung Abschnitt I!)

3ª. Unterredung (auslegende Besprechung).

L. Jetzt habt ihr's gehört, wie Abraham aus Ägypten wieder in sein geliebtes Kanaan zurückgekehrt ist. Wer zog denn alles mit ihm? — In Kanaan hatte Abr. eine Stätte recht lieb gewonnen; dahin zog er wieder. Wie hieß der Ort? — Bei Bethel hatte Abr. einen Altar gebaut; du weißt, wozu? — L. Ja, er betete da mit den Seinen zum lieben Gott alle Morgen und jeden Abend. So sollen wir ja auch thun. Ihr kennt wohl das Sprüchlein: „Mit Gott fang' an, mit Gott hör' auf, das ist der beste Lebenslauf." Sag' du dieses Sprüchlein noch einmal! — L. Sagt es zusammen! — L. Abraham und Lot hatten viele Jahre bei einander gewohnt und sich noch nie mit einander gezankt. Jetzt war aber Zank zwischen den Hirten Abrahams und Lots entstanden. Weshalb zankten sich denn diese immer mit einander? — L. Seht, Abrahams und Lots Herden waren in Ägypten noch größer geworden. Als sie nun mit dem vielen, vielen Vieh wieder nach Bethel kamen, da fanden sie nicht mehr genug Weide für so große Herden. Wenn aber Abrahams Hirten einmal gute Weide gefunden hatten, gleich kamen auch Lots Hirten herzu und wollten auch da weiden. Wollten denn Abrahams Hirten das leiden? — L. Und wenn Lots Hirten gute Weide gefunden hatten: gleich kamen Abrahams Hirten und wollten auch da weiden. Wollten denn Lots Hirten das leiden? — L. Was entstand nun da zwischen den Hirten über Abrahams und zwischen den Hirten über Lots Vieh? — L. Als Abraham von diesem Zank und Streit hörte, da betrübte er sich sehr darüber und erwog in seinem Herzen, wie wohl diesem bösen Zank ein Ende gemacht werden könnte. Was er nun da gethan, will ich euch noch einmal erzählen.

2ᵇ. Erzählung (Fortsetzung mit Absatz II).

3[b]. Besprechung.

L. Abr. hatte es also erfahren, daß seine Hirten und Lots Hirten sich immer zankten. Darüber betrübte er sich sehr. Er machte sich auf den Weg und ging zu Lot. Mit welchem Worte redete Abraham den Lot an? K. Mit dem Worte: Lieber. L. Abr. nannte den Lot seinen Geliebten; denn er hatte ihn ja immer herzlich lieb gehabt und hatte ihn jetzt auch noch lieb. Wie sprach Abraham weiter zu Lot? K. Laß nicht Zank sein zwischen mir und dir! L. War denn wirklich zwischen Abr. und Lot Zank gewesen? K. Nein, zwischen Abr. und Lot war kein Zank gewesen. L. Zwischen wem war denn Zank gewesen? K. Zwischen den Hirten Abrahams und den Hirten Lots war Zank gewesen. L. Diesen Zank wollte Abr. nicht dulden. Denn wenn Abr. und Lot den Zank ihrer Hirten geduldet hätten: das wäre ja ebenso schlimm gewesen, als wenn sie sich selbst gezankt hätten. Abr. giebt auch einen Grund an, warum zwischen ihm und Lot kein Zank sein dürfe. Wie sprach denn Abr. weiter zu Lot? K. Denn wir sind ja Brüder. L. Da sagt uns der fromme Abraham, was Brüder nicht thun dürfen. K. Brüder dürfen sich nicht zanken. L. Brüder und Schwestern sollen einträchtig und friedlich bei einander wohnen. L. Ihr habt schon in der Unterklasse ein Sprüchlein gelernt, das uns das lehret. Es fing an: Wie fein und lieblich —. Wer kann dies Sprüchlein noch? K. „Wie fein — wohnen." L. Abr. liebte also den Zank nicht, sondern er liebte den Frieden. Wie können wir den Abr. nennen, weil er den Frieden liebte? K. Wir können ihn friedliebend nennen. L. Abraham war ein friedliebender Mann. Sag' mir das noch einmal! K. — L. Wir können dafür auch sagen: Abr. war ein friedfertiger Mann. Ihr könnt einen Spruch, in welchem friedfertige Menschen Kinder Gottes genannt werden. Wer will mir ihn sagen? K. Selig sind die Friedfertigen —. L. Abr. war also ein recht frommer Mann, er war ein friedfertiger Mann und ein Kind Gottes. Wie sprach nun Abraham weiter zu Lot? Besinne dich auf die nun folgenden Worte! K. Stehet dir nicht alles Land offen? L. Was wollte wohl Abr. dem Lot mit diesen Worten sagen? K. Abr. wollte dem Lot sagen, er könne überall hinziehen, wohin er wollte. L. Ja, so meinte es der Abr. Nun folgen aber recht friedliche und herzliche Worte. Sag' du mir, wie Abr. weiter zu Lot sprach! K. Er sprach: Willst du zur Linken —. L. Abr. will also nicht selber eine andere Gegend wählen; wen ließ er zuerst wählen? — L. Der fromme Abr. wollte mit dem zufrieden sein, was Lot ihm lassen würde. Das war recht schön von Abr. Wie können wir wohl den Abr. nennen, weil er mit allem zufrieden sein wollte, was Lot ihm lassen würde? K. Wir können Abr. einen zufriedenen Mann nennen. L. Der Abr. war also ein frommer, ein friedfertiger und ein zufriedener Mann. U. s. w.

c) Lehrmittel.

§. 126. Wir machen zum Gebrauch für den Mittelklassenunterricht folgende Schriften namhaft.

1. Messerschmidt, Bibl. Lebensbilder. 2. Fürbringer, Bibl. Geschichten für Mittelklassen. 3. Löhr, Bibl. Geschichten. 4. Rau, Erster bibl. Unterricht 2c. 4. Aufl. 5. Gossel, Botschaft des Heils für Unmündige. 5. Aufl. 6. Adelberg, Die heilige Geschichte den Kindern erzählt. 7. Schuler, Ausgewählte bibl. Geschichten für die drei ersten Schuljahre. 8. Freihofer, Bibl. Geschichten, zunächst für mittlere Schulklassen. 9. Reinecke, Bibl. Geschichten. Ausgabe A. mit Erläuterungen; Ausgabe B. ohne Erläuterungen.

C. Die biblische Geschichte in der Oberklasse — für Kinder von (11) 12—14 Jahren.

a) Lehrgang.

§. 127. 1. Der Religionsunterricht der evangelischen Volksschule hat didaktisch wesentlich zwei Formen: er ist historischer und systematischer Unterricht.

Der historische Religionsunterricht hat zum Stoff die biblische Geschichte A. und N. Testaments. Diese bildet die Grundlage des biblischen Religionsunterrichtes überhaupt. Von den biblischen Geschichten sagt Herder: „Da wurden die Grundsteine gelegt, die auf andere Weise nicht gelegt werden konnten. Jahrhunderte haben darüber gebauet, Stürme von Weltaltern haben sie, wie den Fuß der Pyramiden, mit Sandwüsten überschwemmt, aber zu erschüttern nicht vermocht; sie liegen noch und glücklich, da alles auf ihnen beruht."

Was beruhet denn auf diesem Grunde? Wir antworten: Die gesamte biblische Glaubens- und Sittenlehre, wie diese in der ev. Volksschule auf Grund des aus der Bibel geschöpften kirchlichen Katechismus erteilt wird. Die in diesem Büchlein nach katechetischen Prinzipien geordnete Christentumslehre heißt in der Schulsprache systematischer Religionsunterricht. Dieser wird in der Oberklasse erteilt.

In welchem Verhältnis stehen nun die beiden zu einander auf dem Lehrplan: der historische und der systematische Religionsunterricht? Man könnte meinen, der historische Religionsunterricht gehöre lediglich in die untern Klassen, der systematische dagegen lediglich in die Oberklasse der Volksschule. Bei dieser Teilung trüge man einem wichtigen didaktischen Grundsatze auch im Lehrplane Rechnung: von der Geschichte zur Lehre, und damit zugleich vom Konkreten zum Abstrakten.

Es liegen aber wichtige Gründe vor, bibl. Geschichte auch in der Oberklasse zu lehren. Auf der Unterstufe werden an 50 bibl. Geschichten behandelt, auf der Mittelstufe dieselben 50 (jedoch mit Erweiterungen), dazu 50 neue, giebt zusammen 100. Diese 100 Geschichtsbilder geben aber noch keine Geschichte des Reiches Gottes, wenigstens noch nicht so vollständig, wie diese auch die Volksschule zu geben hat. Wenn auf den beiden Unterstufen nur Einzelbilder — nur **Geschichten** behandelt werden, so erweitern sich diese in der Oberklasse zur **Geschichte**, also dort **Historien**, hier **Historie**. Zu diesem Behuf teilen wir der Oberklasse noch 80 neue biblische Geschichten zu, wählen aber diese 80 so aus, daß mit den früheren die Geschichte des Reiches Gottes von Adam bis auf Christus und weiter herauf bis zur Pflanzung der apostolischen Kirche, besonders innerhalb der wichtigsten Perioden, also z. B. im alten Testament von Adam bis auf Salomo,

eine für die Elementarschule genügend vollständige werde. Aus der exilischen und nachexilischen Zeit sind nur charakteristische Einzelbilder zu geben.

2. Von pädagogischen Autoritäten ist die Frage gestellt worden: ob nicht für die Volksschule der historische Religionsunterricht ausreiche, da die bibl. Geschichte doch zugleich auch Lehre enthalte. Da dieselbe Offenbarungsgeschichte ist, so muß sie ja freilich zugleich Offenbarungslehren enthalten — dogmatische und ethische. Davon sagt Goethe treffend: „Es liegt jedem vor Augen, wie in beiden Abteilungen der Bibel der geschichtliche Vortrag mit dem Lehrvortrage dergestalt innig verknüpft ist, daß einer dem andern auf- und nachhilft, wie in keinem andern Buche."

So ist es! 1. B. Mos. 1 erzählt die Geschichte der Schöpfung; darin liegt aber zugleich auch die Lehre von der Weltentstehung. 1. B. Mos. 3 erzählt die Geschichte von der ersten Sünde; in dieser Erzählung liegt zugleich die Lehre vom Wesen der Sünde. So lassen sich bei jeder bibl. Geschichte die zwei Fragen stellen: was wird uns hier erzählt? Welche Lehre enthält diese Erzählung? Im Ganzen der bibl. Geschichte liegen so zugleich alle Glaubens- und Sittenlehren, und zwar giebt sie diese in Beispielen, also in anschaulicher Weise. Nun sagt Dr. Karl Schmidt: „Die Schule hat ihr eigentlichstes Anschauungsmaterial für den Religionsunterricht in den biblischen Geschichten." Daraus hat man gefolgert, daß, wenn die Christentumslehre zugleich mit den biblischen Geschichten gelehrt werden könne, der Katechismus dann eigentlich entbehrlich sei, was bei der konfessionellen Geteiltheit ohnehin wünschenswert erscheine. Wenn — so sagt man weiter — der Katechismus wegfiele, so böte sich noch mehr Zeit dar für bibl. Geschichte und könnte dann diese um so gründlicher behandelt werden.

Man muß zugeben, daß das evangelische Kind den evangelischen Glauben auch aus seiner biblischen Geschichte genügend kennen lernen könne. Ja wenn wir vor die Alternative gestellt würden: in der Oberklasse entweder nur biblische Geschichte oder nur kirchlichen Katechismus: so würden wir uns für erstere entscheiden. Wir denken hierbei an das Mahnwort Luthers: „Trink' doch lieber aus dem Brunnen selbst, als aus dem Bächlein, das dich zum Brunnen geleitet."

Die biblische Geschichte giebt aber die Christentumslehre nicht geordnet — Glaubens- und Pflichtenlehre gehen da durcheinander. (Gen. 1, Schöpfung der Welt, Kap. 2. Schöpfung des Menschen, Kap. 3. Sündenfall, Kap. 4. Bruderhaß und Brudermord.) Warum soll die Schule, was sie in ihren Geschichten zerstreut gegeben, nicht auch in eine elementare systematische Ordnung bringen? Thut sie doch das auch auf andern Gebieten. Deutsch treiben wir auf der Unter- und Mittelstufe; aber auf der Oberstufe fühlen wir das Bedürfnis, die im Anschluß an Lesestücke zerstreut gegebenen Sprachregeln in eine, wenn

auch noch so populäre Grammatik zusammenzufassen. Nun sind die Katechismuslehren gewiß weniger abstrakt, als die Sprachregeln; denn erstere giebt ja der Katechismus, namentlich im zweiten Hauptstück, fast durchweg in historischen Sätzen und nötigt so den Katecheten, sie aus der heiligen Geschichte heraus zu erklären. Es leuchtet ein, daß die Katechesen über den Katechismus gewissermaßen den umgekehrten Weg gehen; denn während in den biblischen Geschichtsstunden die Lehre der betreffenden biblischen Geschichte ein Resultat der Unterredung ist, so geht die Katechese von einer Glaubens- oder Sittenlehre aus und erläutert sie an passenden biblischen Geschichten. Auf diese wechselseitige Förderung deutet auch Goethe, wenn er in obigem Zitat sagt: „Daß in den bibl. Geschichten der geschichtliche Vortrag mit dem Lehrvortrage dergestalt innig verknüpft sei, daß einer dem andern auf- und nachhilft."

3. Wir sollten nun, wie bei der Unter- und Mittelklasse geschehen, ein Verzeichnis der der Oberklasse zuzuteilenden biblischen Geschichten geben. Da dies aber zu viel Raum wegnähme, so verweisen wir auf folgende gute biblische Geschichtsbücher.

Zahn, Biblische Historien. Derselbe: Biblische Geschichte nebst Denkwürdigkeiten aus der Kirchengeschichte. Wendel, Biblische Geschichte des A. und N. Testamentes. Dr. G. E. Leo, Die biblische Geschichte. Die Calwer und Gütersloher biblische Geschichten und die vom sächs. Pestalozziverein herausgegebenen.

4. Nun noch ein Wort über die Frage, ob die biblischen Geschichten auch in der Oberklasse noch erzählt, oder aber vom Kinde gelesen werden sollen.

a) Witt sagt hierüber: „Die biblische Geschichte muß als Geschichte behandelt, d. h. erzählt werden." Hierzu bemerkt er weiter: „Lehrer, welche ihr eigenes Herz kennen, und nicht mit verbundenen Augen durchs Leben gegangen sind, werden — wenn sie anders Phantasie haben — sich leicht in die äußern Verhältnisse und in die innern Seelenzustände der in den Historien auftretenden Personen versetzen können, und dann im stande sein, aus diesen Zuständen heraus zu den Kindern zu reden, diese auch in jene Zustände einzuführen und dadurch ihren Verstand und ihr Herz wahrhaft bildend zu beschäftigen. Solch ein Lehrer, namentlich ein Lehrer der Oberklasse, wird z. B. bei Abrahams Reise nach Kanaan einen Karawanenzug, bei Joseph die Sklaverei, bei Israels Reise die Wüste schildern; er wird Elias unter den Raben und Daniel unter den Löwen sprechen lassen, was sie da gedacht und empfunden haben; er wird in Josephs, Moses', Davids Geschichte den Finger Gottes sehen lassen; er wird bei Davids und Petrus' Verleugnung sein Leid, bei Davids Erhöhung und Petri Bekehrung seine Freude, bei Josephs Verleumdung durch Potiphars Weib seine Entrüstung, bei den Gerichten Gottes (Sündflut, Sodoms Untergang, Nebukadnezars Wahnsinn) sein

Ergriffensein nicht verbergen; er wird endlich von diesen Stellen aus hineinleuchten in des Kindes Herz und Leben, und das zurechtweisende, mahnende, warnende, strafende, tröstende Wort nicht fehlen lassen. Wo das so geschieht — das sagt mir eine 40jährige Erfahrung — da zündet es, da hangen die Augen der Kinder am Munde des Lehrers, da ist **Leben.**" Hier sagt uns Witt nicht bloß, daß, sondern auch wie in der Oberklasse biblische Geschichte erzählt werden soll.

b) Wir meinen, die zu behandelnde biblische Geschichte sei in der Oberklasse zu lesen. Hierbei kann aber in Frage kommen, ob man sie in einer guten biblischen Geschichte oder in der Bibel selbst lesen läßt. Ein gutes biblisches Historienbuch hat das für sich, daß das Kind da nur das findet, was es lesen und merken soll, wogegen alles das ausgelassen ist, was man nicht lesen lassen kann oder will. Auf der andern Seite ist es aber auch von hoher Wichtigkeit, daß das Oberklassenkind mit der heiligen Schrift selbst bekannt werde. Denn auch für das Kind gilt das Wort des Herrn: Wie stehet in der Schrift geschrieben? Wie liesest du? Die traditionelle Form des bibl. Geschichtsunterrichts gehört auf die Unter-, auch noch auf die Mittelstufe; in der Oberklasse führe man aber das Kind zur Quelle aller Offenbarungslehre. Lassen wir die biblischen Geschichten in der Bibel lesen, so werden diese Stunden zugleich zu Bibellesestunden.

b) Unterrichtliche Behandlung.

§. 128. 1. Vorbereitung. Zur Vorbereitung des Lehrers gehört vor allem α, daß er das oder die Kapitel durchlese, in denen die neue Geschichte enthalten ist; daß er die Verse ausscheide, die überschlagen werden sollen; daß er die zu lesenden Verse nach ihrem Inhalte gruppiere, sich den Inhalt der einzelnen Gruppen in kurze Worte fasse, damit er schon beim Lesen nach dem allgemeinen Inhalte jeder Gruppe mit passenden Fragen fragen könne. (Luk. 1, 5—25 z. B. zerlege man in: 5—7, 8—12, 13—17, 18—25. Nach V. 7 bemerke man: in diesen Versen war von den Eltern Johannis die Rede; nach V. 8—12: der Engel verheißt dem Zach. einen Sohn; nach 13—17: der Engel sagt dem Z., wie der verheißene Sohn heißen solle und welches sein Amt sein werde; nach 18—25: der Engel giebt dem Z. ein Zeichen dafür, daß die Verheißung sich gewiß erfüllen werde. Ein noch weiter gegliederter Entwurf folgt unten unter VI. Hierzu leisten Schriften über bliblische Geschichte treffliche Dienste, als: von Schilbe, Menkel und Iber, Handbuch für Lehrer rc., von Nissen, Unterredungen rc., von Flügge, Lehrbuch rc., von Buchrucker, Wie die Gemeinschaft Gottes rc., ganz besonders von H. Witt, die biblischen Geschichten rc., ferner Bibelerklärungen von Gerlach, Lisco, Dächsel, die Calwer u. a. β. Zu besagter Vorbereitung gehört ferner, daß sich der Lehrer ein gründliches Verständnis der zu behandelnden Ge-

schichte verschafft. Endlich γ, hat sich der Lehrer auch für jede Geschichte passende Sprüche und Liederverse zu suchen, die bei der Unterredung einzuweben sind und in welche die Lehre der betreffenden Geschichte schließlich zusammenzufassen ist. Was die Liederverse betrifft, so beschränke man ihre Zahl. Hierzu leisten gute Dienste die biblischen Geschichten von Zahn, Wendel und Preuß. Die Bibl. Geschichte des ehem. Seminardirektor Preuß ist jüngst von Lackner und Lettau neu herausgegeben unter dem Titel: „Bemerkungen und Winke für den Lehrer zur Behandlung der biblische Geschichte." Ein vortreffliches Büchlein.

2. Ausführung. A. Allgemeines. a. Man beachte bei der Ausführung, wo dazu die Geschichte selbst nötigt, vor allem den Zusammenhang mit der vorigen Geschichte. Dadurch gewinnt man oft ganz passende Einleitungen. (Siehe unten die praktische Ausführung über 1. B. Mos. 13.) b. Man lege der Unteredung eine einfache analytische Disposition zu Grunde. Jede biblische Geschichte hat ihre historischen Momente, in die sie sich leicht zerlegen läßt, die sich auch leicht bezeichnen lassen. Thut man dies, so macht man die Geschichte fürs Kind durchsichtiger und merkhafter, ohne daß man der Unterredung eine logische Zwangsjacke anlegt, oder dem Kinde unnötige Abstraktionen aufnötigt. Da dieser Gegenstand methodisch von besonderer Bedeutung ist, so lassen wir etliche analytische Dispositionen über biblische Geschichten folgen, um an diesen Beispielen zu zeigen, wie wir sie für biblische Geschichtsunterredungen geeignet halten.

I. 1. B. Mos. 13, 1—15. Araham trennt sich von Lot. 1. Warum mußten sie sich trennen? 2. Wie verhielt sich Abraham gegen Lot bei dieser Trennung? 3. Wie verhielt sich Lot gegen Abraham bei dieser Trennung? 4. Wie segnete Gott den friedfertigen Abraham nach seiner friedlichen Trennung von Lot?

II. 1. B. Mos. 19, 1—29. Die Geschichte vom göttlichen Strafgericht über Sodom. Sie erzählt uns: 1. Der Sodomiter himmelschreiende Sünden; 2. Lots gnädige Errettung; 3. Sodoms Untergang.

III. 1. B. Mos. 39. Joseph in Potiphars Hause. 1. Josephs Treue im Dienst. 2. Josephs Keuschheit. 3. Josephs Leiden um seiner Gerechtigkeit willen.

IV. 1. B. Mos. 40. Joseph legt den Gefangenen Träume aus. 1. Die Träume der Gefangenen: a. wie sie lauten; b. woran die Gefangenen selbst erkannten, daß sie eine besondere Bedeutung haben müßten. 2. Josephs Deutung — er deutet sie nicht aus eigenem Geiste, sondern durch Erleuchtung Gottes. 3. Die Erfüllung der Träume nach Josephs Deutung.

V. 1. B. Mos. 41. Josephs Erhöhung. 1. Ihre wunderbare Veranlassung — die zwei Träume Pharaos — das Gedenken des obersten Schenken an seine Sünde — die Weisheit Josephs, aus der er die Träume Pharaos deutete — der kluge Rat. 2. Die herrliche Erhöhung selbst — Joseph wird der Nächste nach dem Könige — wird mit königlichem Schmuck angethan — mit königlichen Ehren auch öffentlich geehret — durch Verheiratung in den geachtetsten Stand des ägyptischen Volkes eingeführt.

VI. Luk. 1, 5—25. Verkündigung Johannis des Täufers. Zu betrachten: 1. Die Eltern des Johannes — nach Name, Stand, Geschlecht, Frömmigkeit; 2. Die Verheißung; sie geschah: der Person nach: durch einen

Engel; dem Orte nach: im Tempel; der Zeit nach: während eines Gottesdienstes. 3. Inhalt der Verkündigung: Name und Amt des Verheißenen; 4. Das Wunderzeichen an Zacharias — es geschahe zur Beschämung seines Unglaubens, mußte also bei ihm Buße wecken; es war ein Unterpfand für die gewisse Erfüllung der empfangenen Verheißung, mußte also Glauben wirken.

VII. Luk. 2, 1—20. Das erste Weihnachten. Wir betrachten 1. Das Weihnachtskind: von wem, wann, wo, unter welchen Verhältnissen es geboren worden. 2. Die lobsingenden Engel: was sie von diesem Kinde verkünden, wie sie des Kindes Geburt verherrlichen. 3. Die anbetenden Hirten. Ihre Anbetung geschieht: im Gehorsam des Glaubens, mit Freude und dankerfülltem Herzen.

VIII. Luk. 5, 1—11. Petri Fischzug. (Einleitung Vers 1—3.) Wir betrachten 1. des Herrn Befehl und Petri Gehorsam, 2. den reichen Fischzug und Petri Sündenbekenntnis, 3. des Herrn abermalige Berufung, Petri und seiner Genossen beständige Nachfolge.

Zusatz. Wir empfehlen hier noch: Johannes Meyer, Die heilige Geschichte in biblischen Geschichten für evangelische Schulen. Nach Maßgabe der ministeriellen „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872". In diesem vortrefflichen Büchlein findet man bei jeder einzelnen Geschichte eine einfache Disposition nach obigen Mustern: z. B. zu 1. Mos. 13: Abraham trennt sich von Lot. 1. Ursache der Trennung. 2. Abrahams Verhalten. 3. Lots Verhalten. 4. Gottes Segen über den friedfertigen Abraham.

c. Bei der Ausführung befleißige sich der Lehrer des rechten Lehrtones. Die Kinder der Oberklasse müssen aus der Geschichte nun selbst manches denkend finden; darum ist die Fragweise hier eine höhere. Man sehe folgendes Beispiel.

B. Praktische Ausführung über einen Teil der in 1. B. Mos. 13 enthaltenen Erzählung — im Oberklassenton.

Vorbemerkung. Absichtlich haben wir hier Gen. XIII als Beispiel noch einmal gewählt. Die Erzählung ist an sich einfach; gleichwohl birgt sie in sich Charakterzüge, die auf der Unter- und Mittelstufe so eingehend, wie nun hier geschehen, noch nicht hervorgehoben werden konnten. Daß auch die unterrichtliche Behandlung der Form nach in höherem Ton gehalten ist, versteht sich von selbst. — Wer übrigens unsere Ausführung genau ansieht, wird bald finden, daß hier die Weise der „formalen Durcharbeitung der Lehrstoffe", wie sie die Zillerianer wollen, auch beachtet ist, jedoch mit denjenigen Modifikationen, wie sie der elementare Unterricht als solcher mit sich bringt, namentlich also mit organischer Verwebung einzelner jener Formen. Gehen wir nun zur Ausführung selbst.

L. K.! Wir haben in der letzten Bibelstunde gelesen, wie der liebe Gott dem Abraham, als er noch in Mesopotamien war, erschienen und ihm einen wichtigen Befehl gegeben. Wie nannten wir das Wort Gottes, das da an Araham erging? — L. Sage dieses Berufungswort noch einmal! — L. Das war eine sehr hohe Forderung. Denkt nur: Abr. sollte sein Vaterland — seines Vaters Haus — seine Freundschaft verlassen und weit weg in ein fremd Land ziehen. Wie verhielt sich Abraham diesem Befehle Gottes gegenüber? — Da lernten wir schon eine Tugend an dem frommen Abraham kennen; welche Tugend? —

L. Gott gab dem Abraham auch eine Verheißung; gieb auch diese noch einmal an! — Wie beweisest du, daß Abr. die Verheißung seines Gottes geglaubt hat? (Du kannst es aus der vorigen Stunde wissen.) — L. Richtig; denn hätte Abr. die Verheißung Gottes nicht geglaubt, so wäre er auch nicht ausgezogen. Sein Gehorsam ging also aus einer andern Tugend hervor; aus welcher? L. Wir

lernten also in voriger Stunde zwei Tugenden an dem frommen Abr. kennen: er glaubte der Verheißung Gottes, er gehorchte dem Befehl Gottes.

L. Wir haben in der vorigen Stunde weiter gelesen, wie Abraham mit den Seinen in dem neuen Lande, in das ihn Gott geführt, bald in große Not geriet. Erzähle, was wir davon gelesen haben. — In welches ferne Land mußte Abr. dieser Teuerung halber mit den Seinen ziehen? — Heute lesen wir in Kapitel 13, wie er aus Ägyptenland nach Kanaan wieder zurückgezogen.

Bemerkung: Dies Kapitel wird nun gelesen. Der Lehrer teile es in Versgruppen: 1—6, 7—13, 14—18. Er lasse von den Kindern selbst den Inhalt jeder Versgruppe kurz angeben, etwa so: V. 1—6. Diese Verse erzählen, wie Abr. und Lot aus Ägypten nach Kanaan zurückziehen. V. 7—13. Diese Verse erzählen, wie zwischen den Hirten Abr. und Lots ein großer Zank entstanden und wie Abr. denselben geschlichtet hat V. 14—18. Diese Verse erzählen, wie sich Lot von Abraham getrennt und wie Gott dem Abraham seine Verheißung wiederholt hat. Hierauf folge die Unterredung.

L. Wie lautet denn die Überschrift unseres Kapitels in deiner Bibel? K. Sie lautet: Abr. scheidet sich von Lot, seinem Vetter. L. Das ist also der Hauptinhalt unseres Kapitels. Es könnte scheinen, als sei das keine so wichtige biblische Geschichte, und doch läßt uns gerade diese einfache Erzählung neue herrliche Tugenden Abr.s erkennen.

I. (1—7.) L. Also noch einmal: was erzählt unser Kapitel, wenn wir's kurz angeben wollen? — L. Personen, die sich scheiden, sind zuvor verbunden gewesen. Abr. und L. waren viele, viele Jahre in inniger Liebe verbunden gewesen. Das wollen wir zunächst aus der biblischen Geschichte erweisen.

L. Welchen Befehl gab denn der liebe Gott dem Abr., als dieser noch in Mesopotamien war? — Welche Verheißung gab Gott dem Abr. zugleich mit jenem Befehl? — L. Hatte denn der liebe Gott auch dem L. befohlen, daß er aus seinem Vaterlande ausziehen sollte? — L. Dennoch zog L. mit Abr. Wer mag ihn dazu aufgefordert haben? — L. Gewiß hat dies Abr. gethan. Nun hatte ja Gott zu Abr. aber ausdrücklich gesagt, daß er sich auch von seiner Freundschaft trennen sollte. Wenn nun da Abr. den L. mit sich genommen, so scheint es ja, als wäre er dem Befehle Gottes doch nicht ganz gehorsam gewesen. Es scheint aber nur so; denn seine Frömmigkeit war die Ursache, daß er von L. nicht lassen konnte — nicht lassen durfte. Die Gründe dafür wollen wir aufsuchen.

Hatte denn L. noch einen Vater? — L. Der Vater war ihm frühzeitig gestorben und so war L. schon in frühester Kindheit eine Waise geworden. Wer hat sich aber dieser Waise väterlich angenommen? — L. Abr. war der Bruder von Lots Vater, der Haran geheißen hat. Wir können nun wohl annehmen, daß dieser Haran bei seinem Sterben seinen ältesten Bruder Abr. gebeten hat, daß er sich seines Sohnes L. väterlich annehmen möchte. Abr. hat das dem sterbenden Vater versprochen und hält es nun auch treulich. Wie können wir Abr. in seinem Verhältnis zu Lot nennen, da er Vaterstelle an diesem vertrat? — L. War Abr. Lots Pflegevater, was war dann Lot von Abraham? K. Lot war Abrahams Pflegesohn. L. Nun ist euch klar, warum Abraham den Lot nicht in Mesopotamien zurücklassen konnte. Abr. sahe Lot an als seinen Sohn — als ein Glied seiner Familie; daher nahm er ihn aus väterlicher Liebe mit sich in das Land, das ihm der Herr verheißen hatte. Wir haben in der vorigen Stunde gesehen, wie Abr. wegen einer großen Hungersnot von Kanaan nach Ägypten ziehen mußte. Ließ er denn da den Lot in Kanaan zurück? — L. Wohin nahm er den Lot mit sich? — L. Auch das that er aus väterlicher Liebe zu Lot. Als die Teuerung in Kanaan vorüber war, zog Abr. dahin zurück. Ließ er etwa jetzt den Lot in Ägypten zurück? — L. Vers 1 erzählt es ausdrücklich, daß er ihn mit sich geführt habe. Gieb die Worte an, die uns das

erzählen! — L. Das that Abr. wieder aus väterlicher Liebe zu Lot. Wir sehen aus dem allen, daß die beiden — Abraham und Lot — durch Bande des Bluts in Liebe eng verbunden waren.

L. Es bestand aber zwischen Abr. und Lot noch ein anderes Band, das sie nicht minder eng verband. Wir wollen das aus V. 3 u. 4 aufsuchen. Lies diese Verse! — L. Bei welcher Stadt wohnte also jetzt Abr. wieder? — L. Bei Bethel hatte er ein Heiligtum — einen Altar errichtet. Wozu diente ihm denn der Altar? K. Er betete daselbst zu Gott und opferte L. Er hielt allda mit seinem ganzen Hause Gottesdienst. Was that er an jenem Altare noch? (Es steht V. 4.) K. Er predigte von des Herrn Namen. L. Die Kananiter waren Heiden. Abr. lebte also in Kanaan mitten unter Heiden. Da mußte es seinem Herzen eine Stärkung sein, daß er in diesem heidnischen Lande an Lot und dessen Hause Glaubensgenossen hatte. Wie können wir die Gemeinschaft nennen, in welcher Abr. mit Lot durch den Glauben verbunden war? K. Diese Gemeinschaft können wir Glaubensgemeinschaft nennen. L. So war es also ein zwiefaches Band, durch welches Abr. mit Lot bisher innig verbunden gewesen: Blutsverwandtschaft und Glaubensgemeinschaft. Und dennoch trat jetzt eine Scheidung ein. So laßt uns nun den Grund dieser Scheidung aufsuchen.

L. Was berichtet uns V. 2 von Abrahams Reichtum? — Worin bestand denn sein Reichtum? — Was berichtet unser Kapitel von Lots Reichtum? — Worin bestand dessen Reichtum? — Reichtum ist Segen Gottes. Viele meinen: je reicher jemand ist, desto glücklicher müsse er sein. Aber großer Reichtum hat oft große Sorge bei sich. Das lehrt uns deutlich unsere Geschichte. Für große Herden braucht man große Weideplätze und viel Futter. Merket hier noch dies. Abr. und Lot waren schon reich an Viehherden, als sie nach Ägypten zogen. In dem fruchtbaren Ägypten hatten sich ihre Herden noch viel mehr vermehrt. Mit diesen großen Herden kamen sie nach Kanaan zurück, nachdem da eben erst jahrelang Mißwachs gewesen. Da dürfen wir uns nicht wundern, wenn da bald Mangel an Futter und Weide eintrat. Davon berichtet unser Kapitel ausdrücklich. Welche Worte in V. 6 sagen uns das? K. Die Worte: Und das Land mochte es nicht ertragen, daß sie — L. Am Schluß von V. 7 werden noch zwei Völkerschaften genannt, die damals um Bethel herum wohnten; welche? K. Die Kananiter und Pheresiter. L. Beide Völker, besonders die letztern, trieben Ackerbau und Viehzucht. Diese Leute litten es nicht, daß Abrahams und Lots Hirten auf ihren Fluren weideten. Daher kam es, daß Abr. und Lot mit ihren großen Herden nur auf das kleine Gebiet zwischen Bethel und Ai beschränkt waren. (Sehet es hier auf der Karte!) Dieser große Notstand wurde Ursache eines sündlichen Verhaltens zwischen den Hirten Abrahams und Lots. K. Die zankten sich immer mit einander. L. Ein Spruch sagt: „Wo Neid und Zank ist, da ist Unordnung und eitel böses Ding.“ In diesem Spruch werden zwei Sünden neben einander gestellt; welche? — L. Neid erzeugt oft Zank. So hier. Wenn nämlich Abrahams Hirten gute Weide gefunden hatten, gleich kamen Lots Hirten und wollten auch da weiden. Ebenso thaten Abrahams Hirten im umgekehrten Falle; wie also? — L. In einem andern Spruche sagt die Schrift: „Wer Zank liebt, der liebt Sünde.“ Als was wird hier der Zank bezeichnet? — L. Es ließe sich zwar der Zank der Hirten Abrahams und Lots in etwas entschuldigen; wie wohl? — L. Es zeigte sich also in diesem Zank der Hirten Liebe gegen ihre Herden, Treue gegen ihre Herren. Nichtsdestoweniger war ihr Zank sündlich. Der fromme Abraham betrübte sich darüber sehr und er sann darauf, wie ihm ein Ende gemacht werden könnte. Er sahe aber bald ein, daß es hier nur einen Weg gebe, dem Zank zu steuern und für sein Haus Frieden zu gewinnen. Wodurch war dies nur möglich? — L. Ihr seht nun, daß diese Trennung nicht geschah aus Haß oder Abneigung — sie war durch die Not geboten.

II. (8—13.) Nun wollen wir sehen, wie sich der fromme Abraham bei dieser Trennung verhalten hat. Denn die Art, wie er sich von Lot schied, zeugt von inniger Frömmigkeit.

L. Abr. und Lot wußten beide, daß ihre Hirten sich wegen der Weide täglich zankten. Aber nur Abr. thut Schritte, um dem Streite ein Ende zu machen. Wie er das angefangen und ausgeführt, steht V. 8 u. 9. Erzähle noch einmal, was wir hier gelesen! — L. Wie liebevoll klingen diese Worte! Wir wollen sie einzeln betrachten. Da ist schon die Anrede von Bedeutung. Mit welchem Wort redet Abraham den Lot an? — L. Das Wort „Lieber" bedeutet „mein Geliebter". Schon aus dieser milden Anrede konnte Lot merken, daß Abr. in Liebe mit ihm handeln wollte. Wie sprach nun Abr. weiter zu Lot? — L. Mit liebevoller Anrede hatte er begonnen, mit herzlicher Bitte fährt er fort zu reden. Was den Abr. zu dieser Bitte veranlaßte, sagt er dem L. auch; gieb seine Worte an! — L. Hatten sich denn Abr. und Lot persönlich gezankt? — L. Wie konnte da Abr. zu Lot sagen: Laß nicht Zank sein zwischen mir und dir? — L. Abraham giebt auch einen Grund an, warum zwischen ihm und Lot kein Zank sein dürfe. K. Weil sie Brüder wären. L. Es ist schon sündlich, wenn Nachbarn in Zank und Streit leben; wenn aber Brüder und Schwestern in Unfrieden leben, das ist viel sündlicher. Geschwister sollen in Eintracht beisammen sein. Das wußte Abraham wohl. Ihr wißt auch einen Spruch, der solche Eintracht unter Geschwistern preiset. Wer sagt mir ihn? K. Siehe, wie fein —. L. Abr. nennt den Lot seinen Bruder; war denn Lot wirklich Abrahams Bruder? — L. Abr. war eigentlich Lots Pflegevater; Lot also? K. Lot war Abrahams Pflegesohn. L. Wenn Abr. den Lot gleichwohl einen Bruder nennt, ihn ansieht, als wäre er ganz seinesgleichen, so leuchtet uns da wieder eine schöne Tugend von Abraham entgegen; welche wohl? K. Die Tugend der Demut. L. Auch aus diesem demütigen Verhalten konnte Lot erkennen, wie Abraham jetzt nur in Liebe mit ihm handeln wollte. Wie sprach Abr. weiter zu Lot? K. Er sprach weiter: Stehet dir nicht — offen? L. Was will wohl Abr. dem Lot mit dieser Frage sagen? — L. Mit diesem Wort befiehlt er dem Lot nicht, wohin er ziehen soll; er überläßt es ganz der freien Wahl des Lot. Das erkennen wir noch mehr aus den nun folgenden Worten. Welche Worte folgen denn? K. Die Worte: Willst du zur Linken —. L. Denkt euch, Abraham hätte zuvor die beste Gegend ausgesucht und hätte dann dem Lot eine schlechte, unfruchtbare Gegend angewiesen; welche Gesinnung hätte er damit an den Tag gelegt? K. Die Gesinnung des Eigennutzes. L. Abrahams Herz war aber frei von Eigennutz; wie können wir ihn deswegen nennen? K. Wir können ihn uneigennützig nennen. L. Er dachte jetzt nicht an irdische Vorteile; sein Herz war nur von einem Wunsche erfüllt; von welchem Wunsche? K. Von dem Wunsche, daß der Zank der Hirten aufhöre. L. Wo Zank ist, da ist Unfriede. Liebte Abraham den Unfrieden? — Was liebte er im Gegenteil? — Wie können wir ihn nennen, weil er den Frieden liebte? K. Friedliebend. L. Wie können wir ihn aber nennen, weil er stets bereit oder fertig zum Frieden war? Da können wir ihn friedfertig nennen. L. Friedfertige Menschen hat Gott lieb. Die Schrift nennt sie Kinder Gottes. Das kannst du mit einem Spruche aus der Bergpredigt beweisen. K. Mit dem Spruche: Selig sind die Friedfertigen 2c. L. In der vorigen biblischen Geschichte haben wir gesehen, wie der Abr dem Herrn glaubte, und wie er ihm gehorsam war. Die heutige biblische Geschichte hat uns wieder andere Tugenden an Abr. erkennen lassen; denn dieser Abr. bezeigte sich gegen Lot: liebreich, sanftmütig, demütig, uneigennützig, friedfertig. O gesegneter Abraham, du warest wahrlich ein recht frommer Mann! Du hast uns in allen diesen schönen Tugenden ein Vorbild wahrer Herzensfrömmigkeit gegeben. Möchten wir dir darin ähnlich werden!

III. Nun wollen wir sehen, wie sich Lot gegen Abraham bei dieser Trennung verhalten hat. U. s. w. u. s. w.

An L. mag nun nachgewiesen werden, wie dieser in fast allen Tugenden Abr. das Gegenteil war. Es mangelte ihm Abr. gegenüber an Bescheidenheit, an schuldiger Dankbarkeit, an Uneigennützigkeit 2c.

Anhang. In Betreff der Behandlung der biblischen Geschichte in der Oberklasse, giebt es noch drei Formen, die wir hier kürzlich besprechen wollen, nämlich: die Dörpfeld-Wittsche, die entwickelnd katechetische, wie Nissen sie wollte, und die sogenannte pragmatische.

1. Die Dörpfeld-Wittsche Behandlungsweise ist bereits wiederholt erwähnt worden. Für die Oberstufe hat Witt selbst im Dörpfeldschen Schulblatt ein Musterbeispiel gegeben, von dem wir hier ein Stück aufnehmen. Die Erzählung von den Weisen aus dem Morgenlande leitet er also ein:

„Gott will nicht, daß jemand verloren gehe, sondern daß sich jedermann zur Buße kehre und selig werde. Unsere Geschichte zeigt uns, wie mannigfaltig und wunderbar die Wege oft sind, auf welchen die ewige Liebe den verschiedensten Herzen das Heil nahe zu bringen sucht."

Dann erzählt er ein Stück der Geschichte.

„Da Jesus geboren war zu Bethlehem im jüdischen Lande, zur Zeit des Königs Herodes, siehe, da kamen Weise vom Morgenlande gen Jerusalem und sprachen: Wo ist der neugeborne König der Juden? Wir haben seinen Stern gesehen im Morgenlande, und sind gekommen, ihn anzubeten."

Darauf folgt eine auslegende Zwischenrede.

„Diese Weisen aber waren heidnische Gelehrte, Naturforscher und Sternkundige (Magier) aus dem Lande, das von Judäa gegen Morgen liegt, aus Chaldäa oder Persien, und hier war es auch, wo man mit großem Eifer der Sternkunde und Sterndeuterei oblag. Zugleich war es diese Gegend, wo Daniel einst gelebt und von dem Menschensohne geweissagt hatte. Waren von daher Strahlen göttlicher Offenbarung in das Herz dieser Weisen gefallen und waren sie mit solcher Gnadenerweisung Gottes so treu umgegangen, daß sie mehr empfangen konnten? Wir vermuten es, wissen es aber nicht. Was wir aber wissen, das ist, daß diese Weisen an ihrer Weisheit nicht genug hatten, sondern daß sie trotz ihres tieferen Wissens von der Natur und dem gestirnten Himmel, und trotz ihres Reichtums an Gold und Schätzen doch ein ungestilltes Verlangen fühlten nach etwas Höherem. Dieser innerliche Durst ihrer Seele nach dem lebendigen Gott, der jedem Menschen innewohnt, war der innere Stern gewesen, dem sie zuerst nachgegangen waren, und diese Treue belohnte Gott der Herr nun dadurch, daß er ihnen den Stern am Himmel erscheinen ließ, der sie gen Bethlehem wies, wo ihre Sehnsucht gestillt werden sollte. Was für ein Stern das gewesen sei, den sie gesehen haben, das wissen wir natürlich nicht. Genug, Gott der Herr hatte an ihnen gethan, was er noch immer thut an allen, die da hungern und dürsten nach der Gerechtigkeit: er hatte sich zu ihrer Kunst herabgelassen und sie auf dem Wege zum Heil geführt, der für sie der natürlichste war."

So geht's noch lange fort Dann folgt wieder ein Vers Bibeltext, sodann wieder Zwischenrede, und das so abwechselnd bis zu Ende. Ist das nun wohl die rechte Form für Elementarunterricht? Wie urteilt die Kritik hierüber? Das „Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen" (Juli-August-Heft von 1871) spricht sich über Witts „Hilfsbuch zum biblischen Geschichtsunterricht" also aus: „Hier findet der Elementarlehrer die nötige und ausreichende Handbietung, deren er bedarf, um auf dem bezeichneten Unterrichtsgebiete „„das christliche Leben der ihm anvertrauten Jugend zu begründen und zu entwickeln"", jede einzelne biblische Geschichte so zu lehren, „„daß die Kinder sie an sich und in sich erleben"", und durch die gesamte Unterweisung „„einerseits

zu einem sichern Verständnis und zu einer gläubigen Aneignung der Thatsachen der göttlichen Erziehung des auserwählten Volkes und des ganzen Menschengeschlechts geführt werden, andererseits aus ihnen die ewig gültigen Anschauungen von den höchsten göttlichen und menschlichen Dingen gewinnen"". — Eine Methode, die solches zu leisten vermöchte, leistete fürwahr sehr Großes. Zezschwitz urteilt darüber also: „Wie ein Widerspruch mit seinem eigenen Prinzip erscheint die ganze Anlage seines Buches, wonach der Schrifttext immer wörtlich in einzelnen Abschnitten vorangestellt und die eigene Ausführung dann in der Form der Auslegung und anwendenden oder begrifflichen Vermittlung nur bruchstückweise angeschlossen wird. Darüber muß alle Einheit in der Darstellung, vor allem aber der Eindruck selbständig verlaufender Erzählung verloren gehen. Witts Ansicht, nur durch eingehendere, besonders auf das innere Leben der Schüler berechnete Betrachtung ein und derselben Erzählung in der Oberklasse zu wirken, muß als einseitig in ihrer Art bezeichnet werden." Wenn wir unsererseits diesem Urteile ganz beitreten, so wollen wir den anderweiten Wert des Wittschen Buches durchaus nicht schmälern; im Gegenteil empfehlen wir das ideenreiche anregende Buch den Lehrern zur Benutzung für ihren bibl. Geschichtsunterricht sehr angelegentlich. Die Sache ist gut, die Form verfehlt.

2. Die entwickelnd katechetische Form nach Nissen. Nissen behandelt bei den biblischen Geschichten irgend eine Glaubens- oder Sittenlehre nach einer bestimmten logischen Disposition. So ist ihm Elieser das Bild eines christlichen Dienstboten. Er disponiert nun über Gen. 24 also:

Thema: Der christliche Dienstbote, wie er sich verhalten soll.
1. Gegen Gott: a. Bitte, b. Dank.
2. Gegen die Herrschaft: a. Liebe, b. Gehorsam, c. Treue.

Hier ist schon das Thema nicht zu billigen. Wie kommt Nissen bei einer alttestamentlichen Geschichte auf das Attribut „christlich"? Die Teile enthalten Gesinnungen und Tugenden, die auch ein frommer israelitischer Dienstbote haben mußte, von denen also keine einzige spezifisch christlich ist. Was die Ausführung betrifft, so geht Nissen der Geschichte nicht etwa schrittweis nach, sondern hebt aus der Geschichte immer das heraus, was zur Erläuterung oder zum Beweis der in der Disposition liegenden Begriffe dienen soll, gleich als wäre die Geschichte nur der Disposition halber da. Seine Unterredungen über biblische Geschichten nehmen so mehr den Charakter von Katechismuskatechesen an.

Über 1. B. Mos. 28, wo die Flucht Jakobs nach Mesopotamien erzählt wird, disponiert N. so:

Thema: Die Gegenwart (Allgegenwart) Gottes.
1. Der Begriff dieser Eigenschaft Gottes.
2. Die Frucht des Glaubens daran wirkt a. Freude, b. Furcht.

Diese Art der biblischen Geschichtsbehandlung war ehedem unter den Lehrern beliebt, so sehr sie auch dem Charakter erbaulicher Auslegung der Geschichte als Geschichte widerstrebt. Nissen erkannte später selbst, daß er in seinen bekannten Unterredungen von der geschichtlichen Behandlung zu weit abgegangen sei. Seine Worte sind: „Ich bekenne gern, daß ich in vielem gar zu weit von der Geschichte abgegangen bin, und bekenne es, damit andere diesen Fehler vermeiden mögen."

3. Die pragmatische Geschichtsbetrachtung. Das griechische Wort pragma bedeutet That — Handlung. Handeln können nur vernünftige Wesen; ihrem Thun liegen, wenn es rechter Art ist, bewegende Ursachen — Beweggründe zu Grunde.

Pragmatische Geschichtsbetrachtung begnügt sich nicht mit der bloßen Erzählung; sie sucht die oft verborgenen Gründe auf, nach welchen ein Geschehen so geschahe, so geschehen mußte, als es geschehen. Nun unterscheiden wir menschliche Ursachen oder menschliche Beweggründe, diesen gegenüber

göttliche Gedanken. In den heiligen Geschichten sind beide oft wunderbar verwebt, so daß es da oft heißt: ihr gedachtet, Gott aber gedachte. Erläutern wir das an einem Beispiele.

Joseph wurde von seinen Brüdern verkauft. Was veranlaßte wohl die Brüder zu dieser sündlichen That? Joseph war der Liebling des Vaters, und das schon um der Rahel willen, die der Vater mehr geliebt, als die Lea; dann aber auch, weil gerade dieser Sohn geistig besonders begabt war. Der Vater übertrug ihm die Aufsicht über seine zum Teil viel älteren Brüder und ließ sich von ihm über deren Verhalten berichten. Die Berichte lauteten nicht immer günstig und gaben dem Vater Veranlassung zu Rügen. Schon das erbitterte die Brüder. Dazu kam weiter, daß Joseph zwei Träume hatte, die er den Brüdern wohlgefällig erzählte, woraus diese schlossen, daß er sich Tag und Nacht mit Herrschergedanken trage. Sie kamen wohl auch auf den Argwohn, daß der Vater den Erstgebornen der zuerst erwählten Rahel zum Familienhaupte machen wolle. Alle diese Umstände steigerten in ihrem Herzen den Haß zu so hohem Grade, daß sie endlich auch vor dem Gedanken, den Verhaßten zu töten, nicht mehr zurückscheuten. So erklärt sich ihre an dem Bruder verübte ruchlose That aus rein menschlichen Ursachen.

War denn aber bei dem allem nicht auch göttliche Mitwirkung? Ist nicht das Leben Josephs ein wichtiges Glied in der Kette derjenigen Ereignisse, welche die Geschichte des alttestamentlichen Reiches Gottes bilden? Hatte nicht Gott schon dem Abraham vorausverkündigt, daß sein Same in einem fremden Lande dienstbar sein solle vier Mannesalter, und daß sie zuletzt von da ausziehen sollten mit großem Gut? Wenn Jakob in Kanaan geblieben wäre, würden sich dann seine Kinder mit den heidnischen Bewohnern nicht so vermischt haben, daß man zuletzt kaum noch gewußt hätte, welche als Nachkommen Abrahams zu gelten hatten? Es ist ja klar, daß Israel nur in Ägypten, in dem Lande der Kasten, sich als Volk rein entwickeln konnte. Noch mehr! Ägypten stand damals in seiner Kultur sehr hoch. Darum war dies Land für Israel eine sehr gute Bildungsschule; wie denn wiederum der spätere Haß der Ägypter und der von diesen ausgeübte Druck das Verlangen nach Kanaan weckte und die Hoffnung auf die endliche Hilfe Gottes stärkte. Hier zeigt sich überall Gottes Finger.

In einem wie ganz andern Lichte erscheint uns nun obiges Ereignis aus dem Leben Josephs, wenn man festhält, daß hier Gottes Ratschluß überall mitgewirkt habe. In diesem Lichte betrachtete Joseph später selbst seine wunderbare Lebensführung, wie uns das Wort an seine Brüder lehrt: „Ihr gedachtet es böse mit mir zu machen; aber Gott gedachte es gut zu machen, daß er thäte, wie es jetzt am Tage ist, zu erhalten viel Volks."

Bei dieser Betrachtungsweise stoßen wir allerdings auf ein gar wichtiges Problem. Die Handlungsweise der Brüder war durchaus ihre eigene That, daher sie sich auch vor Joseph und vor Gott schuldig erklären. Und dennoch mußte nach göttlichem Ratschluß alles so kommen, wie es kam. Das ist eben das Wunderbare im göttlichen Regiment, daß er den Menschenkindern Freiheit läßt, ihre Anschläge auszuführen, so daß ihr Thun ihnen zugerechnet werden kann; daß er aber seinerseits die Hand über den Seinen hält, so daß er diesen selbst das Böse zum Guten wendet, und daß auch der Menschen boshaftigste Anschläge seine Heilspläne mit der Menschheit fördern müssen. Der Gedanke an dies wunderbare göttliche Regieren drängte den Apostel zu dem doxologischen Ausruf: „O welch eine Tiefe des Reichtums, beides der Weisheit und Erkenntnis Gottes! Wie gar unbegreiflich sind seine Gerichte und unerforschlich seine Wege!" Es leuchtet ein, daß ein solches Aufsuchen der Fußstapfen Gottes in der heiligen Geschichte die Betrachtung selbst tröstlich und erwecklich machen muß. Nennen wir diese Betrachtungsweise pragmatisch, so leuchtet weiter ein, daß diese Art Pragmatismus — wir wollen ihn den elementaren nennen — für die Oberklasse gewiß berechtigt ist.

Aber es giebt auch einen mehr wissenschaftlichen Pragmatismus,

der das Ganze der Geschichte des Reiches Gottes in Perioden und Abschnitte teilt, den Charakter jeder einzelnen Periode aufsucht und sich bemüht, den stufenweisen Entwicklungsgang der gesamten Geschichte des Reiches Gottes als einen Organismus darzustellen. Demnach bestände dieser Pragmatismus der biblischen Geschichte darin, daß „die heilige Geschichte als der Entwicklungsgang des Reiches Gottes nach seinen Hauptepochen und innern Gesetzen begreiflich gemacht wird. Hiernach wird das Ganze der biblischen Geschichte als ein systematisches Ganze betrachtet, in dem sich alles nach einem göttlichen Plane, also aus einem das Ganze beherrschenden Prinzip heraus mit einer gewissen Notwendigkeit so zu entwickeln hatte, wie es sich entwickelt hat." (Zezschwitz.)

Gegen diese Art pragmatischer Behandlungsweise der biblischen Geschichte haben sich berühmte Methodiker erklärt. Wir nennen nur Nissen und Schurig.

Nissen sagt: „Ich bekenne gerne, daß ich nicht einstimmen kann, wenn man immer wieder und wieder sagt: Für die Oberklasse gehört die biblische Geschichte als Ganzes: Überblick, Zusammenhang, Chronologie und Folge; bei den einzelnen Geschichten hält man sich nicht weiter auf, die werden absolviert in der Elementar- und Mittelklasse. Ich habe früher auch so gemeint, bin aber davon zurückgekommen. In den Büchern von Zahn und Kurz ist Übersichtlichkeit und Übersicht des Ganzen die Hauptsache. Ich muß aber wieder sagen, daß ich diese Art der Behandlung nicht für die Hauptsache halten kann. Die Hauptsache ist immer hier, wie in der Elementar- und Mittelklasse, die einzelne Geschichte, worin Lehrer und Schüler mit der Bibel in der Hand sich vertiefen. Der Zusammenhang, die Übersicht, die Chronologie, Blicke in die Profangeschichte wird in der Oberklasse nicht aus der Acht gelassen; es wird aber nur so weit beachtet, als es zur Verherrlichung der einzelnen Geschichte und der Geschichte des Mannes oder der Zeit, wovon man redet, dienet. Es ist durchaus ein niederes, untergeordnetes Moment für die Betrachtung. Vergesse man es doch nicht, daß Übung in der Gottseligkeit das erste und letzte ist, warum kleine und große Kinder und auch Erwachsene die heilige Geschichte lernen und wissen sollen. Nie von der Geschichte abgehen und immer darin bleiben, die Geschichte selber sprechen lassen unmittelbar, und mit dem eigenen Raisonnement in den Hintergrund sich hinstellen — das sind ein paar Grundsätze, deren Befolgung ich mir täglich mehr und mehr angelegen sein lasse."

Ähnlich Schurig in der Schmidschen Encyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens, wo er sagt: „Die Forderung einer Einführung in den göttlichen Pragmatismus und Organismus der heiligen Geschichte geht über die Sphäre der Volksschule hinaus; sie ist eine Aufgabe für obere Klassen höherer Schulen, für welche das Lehrbuch der heiligen Geschichte von Kurtz treffliche Anleitung giebt. In der Volksschule dagegen muß auch in der oberen Klasse die biblische Geschichte biographisch und monographisch gehalten sein, wodurch jedoch keineswegs ausgeschlossen ist, daß der Lehrer seine Schüler nach dem Maße ihrer Fassungskraft zu der Erkenntnis führt, welche Bedeutung im Ratschlusse Gottes zu unserer Seligkeit solche Geschichten und Geschichtskomplexe haben, in denen Stufen der Entwicklung des Reiches Gottes deutlich zu Tage treten."

Neuerdings hat Buchrucker in der Schrift: „Wie ist die Gemeinschaft Gottes und der Menschheit zu stande gekommen? Ein Leitfaden für den biblischen Geschichtsunterricht in der Volksschule" — in sinniger Weise eine Idee ausgeführt, nach der, wie es für den Augenblick scheint, auch auf der Oberstufe der Volksschule die biblische Geschichte nach einem einfachen, das Ganze der Geschichte des Reiches Gottes beherrschenden Prinzip fruchtbar behandelt werden kann. Biblischer Geschichtsunterricht ist Religionsunterricht;

Religion ist aber Gemeinschaft mit Gott. Diesen Begriff wählt Buchrucker zum leitenden Prinzip — zum das Ganze beherrschenden Gedanken. Jede einzelne Erzählung erscheint ihm entweder als eine diese Gemeinschaft anknüpfende oder fördernde, oder aber als eine dieselbe störende oder gar aufhebende. Man sehe folgende Beispiele!

1. Der Schöpfungsbericht — Überschrift: „Der Mensch war Gottes Ziel schon bei der Schöpfung."

2. Die Schöpfung des Menschen — Überschrift: „Die Gemeinschaft mit Gott ist dem Menschen anerschaffen."

3. Sündenfall, erste Hälfte — Überschrift: „Der Mensch ist aus der Gemeinschaft mit Gott gefallen."

4. Sündenfall, zweite Hälfte — Überschrift: „Gott läßt die Wiederherstellung der Gemeinschaft in der Ferne hoffen."

5. Fernere Geschichte von Adam bis Noah — Überschrift: „Das Menschengeschlecht wird einer Gemeinschaft mit Gott völlig unfähig."

6. Abrahams Berufung — Überschrift: „Gott schafft ein besonderes Volk für seine Gemeinschaft." U. s. f.

Buchrucker hält es für ganz wesentlich, bei Schulkindern jede einzelne biblische Geschichte in das Licht seiner heilsgeschichtlichen Idee zu stellen. Er fordert ausdrücklich: „Was die einzelnen Thatsachen in ihrem Zusammenhange mit dem Ganzen sind, worin ihre heilsgeschichtliche Bedeutung besteht, das muß **in erster Stelle** gelehrt werden." Wir dagegen meinen: für die Volksschule gehört auch eine derartige pragmatische Behandlung nicht, selbst dann nicht, wenn der Lehrer sie formell noch so sehr zu elementarisieren verstünde. Zezschwitz geht noch weiter, wenn er sagt: „Selbst auf Gymnasien noch ist zu fürchten, daß, wo das Gerippe des Systems im Unterricht so hervortritt, wie in Buchruckers Darstellung, die Geschichte selbst sich in einen logischen Schematismus auflöst, der zwar durch die dabei sich ergebenden Lichtblicke und Durchsichten erfreut, zuletzt aber mehr eine Genugthuung für den Verstand gewährt, als die Geschichte zum Lebenselement des Glaubens fürs Leben verklärt."

II. Methodik des Bibellesens mit Erklärung und Anwendung — in der Oberklasse.

Einleitung.

§. 129. Die evangelische Kirche gründet sich mit ihren öffentlichen Bekenntnissen, mit ihrem Lehren, Predigen und allen gottesdienstlichen Handlungen allein auf die Schrift; diese ist ihr göttliche Offenbarung — die zuverlässige Unterweisung zur Seligkeit (2. Tim. 3, 15). Die Bibel ist daher der evangelischen Kirche das heiligste Kirchenbuch, der evangelischen Schule das heiligste Schulbuch. Timotheus wußte von kindauf die heilige Schrift. So sollen auch unsere Kinder sie von kindauf lernen. Luther sagt: „Wo (in einer Schule) die heilige Schrift nicht regieret, da rate ich fürwahr niemand, daß er sein Kind dahin thue. Es muß verderben alles, was nicht Gottes Wort ohne Unterlaß treibet."

Der Herr will nun, daß sein Wort gehört und verstanden werde, und daß es auch Frucht schaffe. Demgemäß hat hier die evangelische

Schule Dreierlei zu thun: die Schrift mit ihren Kindern zu lesen, sie ihnen auszulegen oder zu erklären, die Lehren derselben auf Herz und Leben der Kinder anzuwenden. Das Lesen führt zur Bekanntschaft mit der heiligen Schrift, also zur Kenntnis ihres Inhalts, die Auslegung führt zum Verständnis der Schrift, die Anwendung führt zum Leben nach der Schrift.

A. Das Lesen der Schrift in der Volksschule.

§. 130. Hier sind drei Fragen zu beantworten: Wann soll das Bibellesen in der Schule beginnen? Wie oft soll in der Bibel gelesen werden? Was soll in der Bibel gelesen werden?

1. Wann mit Kindern die Bibel gelesen werden soll, haben wir schon bemerkt: nämlich erst dann, wenn es in die Oberklasse aufgerückt ist. Palmer will, daß das Kind einen geordneten Bibellesekursus beginne, sobald es mechanisch lesen gelernt, also etwa vom 8. Jahre an. Nun hat zwar die Bibel liebliche Erzählungen, die auch schon das achtjährige Kind mit Interesse lesen würde. Da aber, was für besagtes Alter passend, in der großen Bibel sehr zerstreut liegt, zudem meist mit Stoffen verflochten, die für jenes Alter durchaus noch nicht gehören, so ist es nicht geraten, das große Bibelbuch schon acht- und neunjährigen Kindern in die Hände zu geben. Diese würden sich in dem großen Buche schwerlich zurecht finden. Was soll es auch frommen, wenn sich die Kleinen jahrelang mit einem so umfänglichen Buche tragen, aus welchem nur ein sehr kleiner Teil für ihr Alter gehört? Das, was Mittelklassenkinder (im Alter von 8—11, 12 Jahren) aus der Bibel lesen und lernen sollen, gebe man diesen Kindern in einer guten „Biblischen Historie". Ein solches Buch ist viel handlicher und man kann hier alles lesen lassen. Man lasse es ein Vorrecht der Oberklasse sein und bleiben, daß das heilige Bibelbuch erst hier in die Hand der Kinder gegeben werde.

2. Wie oft soll in der Bibel gelesen werden? Palmer bestimmt fürs Bibellesen — außer dem eigentlichen Religionsunterricht — sechs Stunden wöchentlich. Wie aber sechs Stunden gewinnen, namentlich da, wo für die Mittelklasse gewöhnlicher Volksschulen nur 16, für die Oberklassen nur 18 Stunden gesetzlich bestimmt sind, von denen kaum das Drittel auf Religion verwendet werden darf? Rechnen wir da bei der Oberklasse auf Katechismus 2, auf biblische Geschichte 2, auf Perikopenerklärung mit Kirchenlied 1 Stunde, so bleibt fürs Bibellesen nur noch eine Stunde. Nun ließe sich zwar von den sprachlichen Lesestunden eine auf Bibellesen verwenden; wir gewönnen aber dann immer erst zwei Stunden.

Wir haben nach Vorstehendem angenommen, daß der Lehrer biblische Geschichte und Bibellesen gesondert behandele; man kann aber auch die erbauliche Auslegung der biblischen Geschichte in die Bibellesestunden

mit verlegen. In diesem Falle würde man auf den Katechismus 2 Stunden, auf erbauliches Bibellesen 2 Stunden, auf Perikopenerklärung 1 Stunde verwenden.

3. Was soll aus der Bibel gelesen werden?

Hierüber gehen die Ansichten auch jetzt noch weit auseinander. Lechler sagt darüber in der Schmidschen Encyklopädie des Unterrichts- und Erziehungswesens Bd. I. S. 624 also: „Die Hauptaufgabe der Volksschule ist: vollständige äußere Bekanntschaft mit der Schrift bis zum Austritt aus der Schule, erworben durch öfteres Durchlesen derselben **von Anfang bis zu Ende** und durch wiederkehrende Übungen im Aufschlagen von Bibelstellen und Bekanntschaft mit dem Gange und Zusammenhange des Reiches Gottes durch die ganze Schrift hindurch, näheres Verständnis der einzelnen Hauptthatsachen und Lehren, und eine solche innere Gewöhnung an den Gebrauch der Schrift, daß das Kind gleichsam unwillkürlich sein Denken wie sein Handeln nach dem Maße der Schrift beurteilt."

Palmer will ebenfalls, daß die Schrift in der Schule fast ganz gelesen werde. Er giebt in seiner Katechetik einen Bibellesekursus, den er bei wöchentlich 6 Stunden auf 6 Jahre verteilt, während welcher Zeit jedes Kind den Inhalt der Bibel einmal gelesen haben soll. Palmer führt für seine Ansicht das Wort Luthers an: „Vor allen Dingen sollte in hohen und niedern Schulen die vornehmste und gemeinste Lektion sein, die heilige Schrift zu lesen." Ob aber dies Lutherwort einem für die Volksschule so breit angelegten Bibelkursus wirklich das Wort reden sollte? Wir halten es mit einem andern Wort Luthers: „Die Bücher sollte man wenigern (also ihre Zahl geringer machen) und erlesen die besten. Gut' Ding und das oft lesen, wie wenig sein ist, das macht gelehrt in der Schrift und fromm dazu." In diesen Worten Luthers liegt pädagogische Weisheit — auch ein Prinzip für den Schulbibellesekursus. Also wohlgemerkt: „Gut' Ding und das oft lesen, wie wenig sein ist, das macht gelehrt in der Schrift und fromm dazu." Mit diesem Worte bringt Luther unsere Frage vor das Forum der Pädagogik. Sie ist auch in der That eine pädagogische und will pädagogisch gerichtet sein. Erwägen wir sie von diesem Standpunkte aus.

Hier kommt uns nun die Bibel selbst entgegen, indem sie starke Speise für die Starken, Milch göttlicher Lehre für die Kinder in Christo unterscheidet. Zu den Kindern in Christo gehören doch gewiß, ja vor allen die, welche noch Kinder an Jahren und an Verstand sind. Wenn selbst ein Petrus von den Paulinischen Briefen urteilt, daß darinnen etliche Dinge schwer zu verstehen seien, kann es dann zweifelhaft sein, daß zumal in den schwereren Briefen dieses Apostels vieles für Kinderverstand zu hoch sei? Es steht jedenfalls fest, daß für Kinder nur die Milch der heiligen Schrift gehört, nicht

die starke Speise, wie sie der Römer-, der Epheser-, der Hebräerbrief für die mündigen oder vollkommnen Christen darbietet. (Hebr. 6, 1.) Und das stimmt wieder mit Luther, der in der sächsischen Schulordnung speziell bezeichnet, was die Schulmeister mit den Knaben lesen sollen, nämlich: Matthäus, die zwei Episteln an Timotheus, die erste Epistel Johannis oder die Sprüche Salomonis, dazu etliche leichte Psalmen. „Denn — fährt er fort — es ist nicht fruchtbar, die Jugend mit schweren und hohen Büchern zu beladen, als etliche Esaiam, Paulum zu den Römern, St. Johannem Evangelium und andere dergleichen um ihres Ruhmes willen lesen."

Wir wissen bereits, daß von allen Stoffen der heiligen Schrift die geschichtlichen am leichtesten zu verstehen sind. Diese Offenbarungsgeschichten sind aber zugleich die Grundlage aller Lehre, daher sie auch in der Oberklasse der Kern biblischer Unterweisung bleiben. Aber auch in ihren Lehrbüchern hat die Bibel Milch — nämlich Sprüche und Abschnitte, die ihrem wesentlichen Inhalte nach auch von Kindern verstanden werden können. Wir hätten nun zusammenzustellen, was alles aus den Geschichts- und Lehrbüchern der Schrift, wie auch aus ihren poetischen Büchern in der Volksschule gelesen werden kann und soll. Um uns diese Ausführung zu ersparen, knüpfen wir an ein bekanntes Buch an — nämlich an „Zahns größere biblische Geschichte nebst Denkwürdigkeiten aus der Geschichte der christlichen Kirche". Zahn hat hier in wirklich sinniger Weise Geschichte und Lehre der Schrift verwebt, z. B. die wichtigsten Davidischen Psalmen mit der Geschichte Davids, die Hauptstellen aus den neutestamentlichen Briefen mit der Geschichte der Pflanzung der Kirche durch die Apostel. Aus der Entstehungsgeschichte der Briefe erklären sich gerade die wichtigsten Kapitel und Stellen dieser Briefe am einfachsten. Wie Zahn, so hat auch Witt die Verbindung des Lesens von Psalmen und prophetischen Abschnitten mit der Behandlung der biblischen Geschichten praktisch durchgeführt, „daß dabei ebenso die Lieder Israels wie die gesalbte Rede der Propheten auf dem geschichtlichen Untergrunde, der ihre Voraussetzung ist, erwachsen". — Der Lehrer nehme nun Zahns biblische Geschichte (oder eine ähnliche) zur Hand, streiche sich in seiner Bibel alles an, was Zahn aus den Geschichts-, Lehr- und prophetischen Büchern in seine biblische Geschichte aufgenommen hat; er nehme dazu auch noch die Sonn- und Festtagsevangelien und Episteln, die ebenfalls in der Schule gelesen und erklärt werden sollen. Auf diese Weise gewinnt er in seiner Bibel die Schulbibel. Das Kind der Oberklasse lernt endlich auch noch die Beweisstellen zum Katechismus. Das Lernen derselben aus der Bibel trägt ebenfalls dazu bei, das Kind in seiner Bibel wohlbewandert zu machen.

So haben wir denn den Kreis bezeichnet, in welchem sich ein Bibellesekursus für die Volksschule zu halten hat. Sollten die bezeichneten Stoffe diesem oder jenem nicht ausreichend scheinen — dem rufen wir

abermals zu: Suche es nicht in der Menge! Luther will, daß gut Ding oft gelesen werde. Auch in diesem Oft liegt pädagogische Weisheit. Man kann ihm aber nur gerecht werden durch einen einjährigen Bibelkursus, dessen Umfang von der dem Gegenstande gewährten Zeit abhängt. Wenn das Kind zwei, drei Jahre in der Oberklasse sitzt, so macht es diesen Kursus zwei-, dreimal durch. Will aber der Lehrer durch den von uns bezeichneten Bibelkursus bei etwa 2 Wochenstunden in einem Jahre durchkommen: dann muß er verstehen, einen Bibellese-Kalender zu machen und diesen streng inne zu halten. Er wird auch da schon den Hausfleiß der Kinder mit in Anspruch nehmen müssen.

Zusatz. Wir lesen also mit unsern Kindern nicht die ganze Bibel, sondern treffen eine von pädagogischen und methodischen Rücksichten gebotene Auswahl.

Soll und darf man Kindern die ganze Bibel **in die Hand** geben, namentlich auch das ganze alte Testament? Das ist eine andere Frage. Auch hier sind die Ansichten der Theologen und Pädagogen verschieden. Der eine Teil beantwortet sie mit Ja, der andere mit Nein.

Die da wollen, daß man mit der Bibel keine Teilung vornehme, sagen: Wenn dem Lehrer die ganze Bibel ist, was sie ist, nämlich göttliche Offenbarung, dann wird und muß sie ihm, wie im Ganzen, so in ihren Teilen, heilig sein. Ehret aber der Lehrer die Bibel als Gottes Wort, dann werden durch ihn auch die Kinder die Bibel als göttliche Offenbarung ehren lernen. Diese Ehrfurcht im Herzen der Kinder sei dann ein guter Schutzengel für solche Stellen, die, an sich genommen, sittlich bedenklich erscheinen. — Es muß hier allerdings stark betont werden, daß bei der aufgeworfenen Frage ungemein viel darauf ankommt, wie der evangelische Lehrer selbst zur ganzen Bibel, insbesondere aber zum alten Testamente steht. Wer sich alle sittlich bedenklichen Erzählungen, dazu etwa auch noch die Reinigungsgesetze aus dem Levitikus und ähnliche Stücke aus andern Büchern geflissentlich sammelt und diese Sammlung hinstellt, als wäre sie die Summa des eigentlichen Offenbarungsinhaltes im alten Testamente, der trübt sich freilich den Blick, daß er zuletzt alle Schriften des alten Bundes im trübsten Lichte anschaut. Bewahren wir uns also hier die Nüchternheit des Urteils.

Daß auch das alte Testament eine göttliche Offenbarung und also Gottes Wort ist, wird durch das vollgültigste Zeugnis bestätigt, nämlich durch das Zeugnis unsers Herrn Jesu Christi, über welches uns kein anderes, woher es auch kommen möge, geht und gehen darf. (Aussprüche Christi über das alte Testament siehe: Matth. 5, 17. 8, 11. 10, 15. 11, 13. 24. 12, 29. 16, 4. 19, 8. 22, 32. 41 ff. 23, 35. 38 ff. Mark. 10, 26. Luk. 10, 3. 11, 29. 51. 13, 28. 16, 22 ff. 17, 28—32. 36. 20, 37 ff. 24, 41—44. Johannes 1, 52. 3, 14 f. 5, 45 f. 6, 32 f. 7, 19 ff. 8, 44. 56 ff.) Ebenso entscheidend ist uns das Zeugnis der Apostel, die, durch den Geist Gottes erleuchtet, auch in Bezug auf das alte Testament in der Wahrheit waren. (Siehe 2. Petri 1, 19–21. 3, 15. 1. Tim. 4, 13. 19. 2. Tim. 3, 15—17.) Der evangelische Lehrer kann und mag also nicht anders zu den Schriften des alten Bundes stehen, als der Herr selbst und ihm nach alle Apostel.

Diejenigen Theologen und Pädagogen, welche es bedenklich finden, Kindern die ganze Bibel, insbesondere das ganze alte Testament in die Hände zu geben, weisen dabei hin auf Erzählungen von Unkeuschheitssünden, auf die Reinigungsgesetze im Levitikus, auf gewisse Allegorisierungen des Götzendienstes bei Ezechiel u. s. w., die man von Kindern durchaus nicht lesen lassen dürfe. Hierin sind wir mit ihnen in der Hauptsache einverstanden; denn auch wir würden es für einen pädagogischen Mißgriff erklären, wenn ein Lehrer Erzählungen oder

biblische Stücke der bezeichneten Art mit seinen Kindern lesen wollte. Ebenso würden wir's tief beklagen, wenn ein Kind mit unreinen Gedanken im Herzen solche Stellen gar geflissentlich aufsuchen und mit unkeuschem Sinn lesen sollte. Zum Glück sind aber Kinder, seltene Fälle ausgenommen, so entartet nicht, um solches geflissentlich thun zu können, und wo es ein Kind wirklich thäte, das wäre gewiß nicht durch die Bibel, sondern von wo ganz anders her entsittlicht worden.

Die Bibel ehren wir als Buch göttlicher Offenbarung. Sie offenbart stufenweis das verborgene Wesen Gottes und seine Heilsratschlüsse in Beziehung auf das Menschengeschlecht. Aber sie enthüllt uns auch das menschliche Herz mit allen seinen Arten und Unarten. Hätte die Bibel idealisieren wollen, so würde sie in ihren Lebensbildern von Abraham, Jakob, Moses, David, Petrus und Paulus sittliche Schwächen und offenbare Sünden verschwiegen haben. Aber die Wahrheit der Geschichte verträgt eben keine Schminke, sondern fordert treue Darstellung. Bogumil Goltz sagt: „Wer die Menschheit nicht in ihren niedrigen Sphären erkannt hat, der begreift sie nimmer in ihren Höhen." Das Wort möchten wir (mutatis mutandis) auf die Bibel anwenden und also sagen: Wer die Geschichte des Reiches Gottes auf Erden in ihren alttestamentlichen Stadien nicht richtig zu erkennen und zu würdigen vermag, der begreift sie nimmer in ihren Höhen. Es hat sich auch hier alles von einfachen Anfängen aus organisch entwickelt. Das Volk der Wahl, durch das alle Geschlechter der Erde gesegnet werden sollten, hat oft einen harten Nacken gehabt und sind bei ihm viele und greuliche Sünden zum Vorschein gekommen. Aber dennoch finden wir in Abrahams Nachkommen eine große Anzahl wahrer Gottesmänner, die für alle Zeiten leuchtende Vorbilder wahrer Frömmigkeit sind. An andern (z. B. an Jakob) zeigt die biblische Geschichte, wie dieselben trotz allen Widerstrebens ihrer sündlichen Herzen von den heilsamen Züchtigungen Gottes doch endlich zur aufrichtigen Gottesfurcht gebracht worden. Gerade diese Beispiele sind für die Pädagogik so tröstlich und berechtigen uns, an keinem Menschen zu verzweifeln, der irre geht; denn Gottes Hand kann ihn wohl noch ziehen und den richtigen Weg finden lassen. Was nun die Erzählungen betrifft, deren Lesung in der Schule sittliche Bedenken erwecken, so ist hierbei der Umstand von Bedeutung, daß die Bibel keine derselben erzählt, ohne sie als sündliche zu bezeichnen und das göttliche Mißfallen über dieselben resp. deren ernste Bestrafung mitzuberichten. Wenn man von der Weltgeschichte sagt, daß sie ein Weltgericht sei, so gilt das erst recht von der gesamten biblischen Geschichte.

Aber auch bei der tiefsten Ehrfurcht vor der Bibel und speziell vor dem alten Testamente muß man entschieden wünschen, daß die fraglichen Geschichten und gewisse Kapitel des alten Testaments der Jugend verborgen bleiben möchten. Die Juden wurden von einem richtigen Gefühl geleitet, wenn sie (wie uns Origenes und Hieronymus berichten) bestimmten, daß das Hohe Lied Salomonis von keinem Israeliten vor erfülltem 30. Jahre gelesen werden durfte; eine gleiche Bestimmung bestand bei ihnen in Bezug auf den Propheten Hesekiel. Was nun aber thun? Eine von der evangelischen Kirche approbierte und sanktionierte Schulbibel ist noch nicht da. Darum bleibt vor der Hand nichts übrig, als die ganze Bibel in die Hand der Kinder zu geben, beim Lesen derselben aber alles zu überschlagen, was von Kindern nicht gelesen werden darf.

Aber nun findet man wieder das Überschlagen sehr bedenklich, weil es das Übel ärger mache, indem es erst recht reize, das Überschlagene nachzulesen. Palmer spricht sich darüber also aus: „Das Überschlagenlassen macht die Sache gerade noch ärger. In den letzten Büchern Mosis kann eher ein größerer Teil der speziellen Gesetze überschlagen werden, und darunter nun auch die über verbotene Heiraten, über Reinigungen u. dergl.; aber wenn im Verlauf der Geschichten eine derselben überschlagen wird, so wird das Kind sicher mit doppelter Aufmerksamkeit sie für sich lesen und den Lehrer heimlich auslachen, daß derselbe

es habe überlisten wollen. Auch wird selbst die prüdeste Sorgfalt, alles derartige fern zu halten, nicht fertig werden; man käme am Ende auf einen bloßen Auszug der Schrift zurück, und selbst in einem solchen würde nicht alles vermieden werden können; wie denn z. B. die Geschichte Josephs und der Frau des Potiphar, die Geschichte von Davids Ehebruch entweder gar nicht oder rückhaltslos, d. h. wie die Schrift die Sache erzählt, gegeben werden kann. Das Beste und Vernünftigste ist daher gewiß immer, solche einzelne an die Reihe kommende Abschnitte nicht zu überschlagen."

Wir unsererseits können das Überschlagen so bedenklich nicht finden. Nach dem von uns oben dargelegten Bibelkursus kommt es nämlich sehr oft vor, fast in jeder Stunde; eben deshalb fällt es den Kindern bald gar nicht mehr auf. Der Lehrer mache nur den Kindern bemerklich, daß er nicht die ganze Bibel mit ihnen lesen könne, weil sie zu groß sei. Er erkläre, daß vieles nicht für Kinder gehöre, sondern für Erwachsene. Wenn aber ein Kapitel an der Reihe ist, das nicht übergangen werden kann, und das zu lesen gleichwohl bedenklich erscheint, dann sei der Lehrer offen. Man möge also bei 2. B. Sam. 11 ganz offen erklären — jedoch nicht im Tone pharisäischer Selbstgerechtigkeit, sondern in dem des Bedauerns: „Meine lieben Kinder, in diesem Kapitel werden uns schwere Versündigungen Davids erzählt, die schwersten, die er in seinem ganzen Leben begangen. Wir sehen hier, wie ein Mensch, der dem Herrn viele Jahre aufrichtig gedient und der lange von Herzen fromm gewesen, auch noch fallen kann. Daher mahnet auch die Schrift so eindringlich: „Wer da stehe, der sehe wohl zu, daß er nicht falle." Wir wollen aber diese betrübende Geschichte nicht lesen; ich will sie euch erzählen. Wollt ihr sie daheim nachlesen, so thut es; aber thut's in der Furcht des Herrn, die auch Mitleid hat mit einem Gefallenen" rc. Jetzt liegt es nun in der Hand des Lehrers, das sittlich Bedenkliche mit angemessenen Worten zu geben. Folgt nun auf die Erzählung dieser Geschichte eine ernst gehaltene Besprechung derselben, so ist es unmöglich, daß bei den Kindern jene unzüchtigen Gedanken aufkommen sollten, die sie bei unkeuschen Lesern anregen kann. Überhaupt, wenn in einer Schule der Geist der Gottesfurcht waltet, so wird sich in einer solchen wohl höchst selten ein Kind finden, das bei Geschichten der bezeichneten Kategorie sündlich angeregt werden könnte.

Unsere Stellung zur Bibelauszugsfrage ergiebt sich aus dem Gesagten von selbst. Wir hegen nicht die Befürchtung, daß mit der Schulbibel, wenn sie in rechter Weise ausgeführt und von der evangelischen Kirche sanktioniert würde, das Ansehn der ganzen Bibel geschädigt, oder gar die evangelische Kirche in ihrem Bestande erschüttert werden könnte. Daß einem solchen Werk die Sanktion der Kirche nicht fehlen dürfe, erscheint uns durchaus notwendig; denn sonst werden verschiedene Schulbibeln in Gebrauch kommen und manche Kinder genötigt sein, sich in verschiedenen Schulen verschiedene beschaffen zu müssen. Die Lösung dieser Aufgabe stößt in der That auf mancherlei erhebliche Schwierigkeiten. Diese sind jedoch nicht unüberwindlich. Man übertrage die Bearbeitung einer Kommission evangelischer Theologen und Pädagogen, lasse sie von evangelischen Landeskonsistorien und theologischen Fakultäten approbieren, man empfehle eine solche von kirchlichen Behörden und Autoritäten gebilligte Schulbibel den Lehrern zum Gebrauch und überlasse das Weitere der Zeit.

Neuerdings ist eine „Schulbibel" bei Meinhold und Söhne in Dresden erschienen. Sie ist bearbeitet von einem Manne, der als tüchtiger Theolog und Pädagog bekannt ist und der also zu solcher Arbeit Beruf hatte, wie selten einer. Der vollständige Titel ist:

„Schulbibel. Biblische Geschichte und Lehre in urkundlichem Wort, für die höheren Abteilungen der evangelischen Schulen bearbeitet von Dr. Rudolph Hofmann, ordentlichem Professor der Theologie und Direktor des katechetischen und pädagogischen Seminars an der Universität Leipzig."

Diese „Schulbibel" ist in der That eine sehr gründliche und schätzbare Arbeit. Das für Kinder besonders Anstößige oder sonst Ungehörige ist ausgelassen

oder leise geändert worden. Die Luthersche Übersetzung ist beibehalten, bis auf Stellen, die einer Berichtigung dringend bedurften. Auch erklärt der Verfasser, daß seine Schulbibel die ganze Bibel durchaus nicht aus der Volksschule verdrängen soll. Seine Schulbibel sollen die Kinder vom 11. bis 13. Jahre gebrauchen; von da soll ihnen die ganze Bibel in die Hand gegeben werden. Aber die Hofmannsche Schulbibel erscheint uns noch zu stark (sie hat 982 S. in gr. 8); sie enthält noch vieles, was in die Volksschule sicher nicht gehört, wie z. B. das Hohelied Salomonis, das wir auch in der hier gebotenen Form nicht lesen lassen möchten; es fehlen ihr in den geschichtlichen Teilen des A. und N. Testaments die Verseinteilungen, wodurch die Orientierung beim Gebrauch in der Schule sehr erschwert wird. Die 4 Evangelien sind synoptisch in eins verarbeitet und dadurch ist das einem jeden Eigentümliche verwischt. Die Aufeinanderfolge der Paulinischen Briefe nach ihrer Abfassungszeit erschwert die spätere Zurechtfindung in der ganzen Bibel. Bei alledem bleibt das Werk eine sehr verdienstvolle und dankenswerte Gabe. Als eine solche ist es auch von der Kritik und von einzelnen kirchlichen Behörden anerkannt worden. Die „Neuen Blätter aus Süddeutschland für Erziehung und Unterricht" enthalten im 5. Jahrgang (1876) einen sehr gründlichen Aufsatz über die „Schulbibel", und zwar „mit besonderer Bezugnahme auf Hofmanns Versuch einer solchen". Der Verfasser (Prof. Heintzeler) ist entschieden für eine Schulbibel. Wir empfehlen diesen Aufsatz, mit dem wir in der Hauptsache übereinstimmen, unsern Lesern angelegentlichst.

B. Auslegung der Schrift.

§. 131. 1. Die Bibel will verstanden sein. Das lehrt uns die Frage Christi an seine Jünger: „Habt ihr das alles verstanden?" wie das Wort im hohenpriesterlichen Gebet: „Das ist das ewige Leben, daß sie dich, daß du allein wahrer Gott bist, und den du gesandt hast, Jesum Christum erkennen." Das lehrt ferner die Frage des Philippus an den Kämmerer: „Verstehst du auch, was du liesest?" wie der Zuruf Pauli an alle Christen: „Seid vollkommen an dem Verständnis!" Auch die Kinder sollen verstehen lernen, was sie in der Schrift lesen.

2. Wann versteht man die Schrift? Dann, wenn man sich bei deren Worten das denkt, was die heiligen Propheten, die Apostel und der Herr selbst haben sagen wollen. Wer vermöchte aber alle Gedanken des göttlichen Wortes nach ihrer Tiefe so zu denken und so zu verstehen! Von diesen Worten sagt David: „Herr, deine Gedanken sind so sehr tief. Ein Thörichter glaubt das nicht und ein Narr achtet solches nicht." Der Kirchenvater St. Augustin bezeugt: „Die Bibel hat solche Tiefen, daß ich, wenn ich mich mit dem Studium derselben bis ins hohe Alter und mit aller möglichen Anstrengung beschäftigte, doch täglich darin Fortschritte machen könnte." Auf der andern Seite ist aber die Bibel auch wieder leicht zu verstehen, nämlich in allem, was jedem zur Seligkeit zu wissen und zu verstehen nötig ist. Daher konnte derselbe Augustin sagen: „Die heilige Schrift ist ein Sendschreiben des allmächtigen Gottes an seine Geschöpfe, ebenso leicht zu verstehen, als ein Brief, den jemand von seinem Freunde empfängt." Diese anscheinend sich widersprechenden Urteile Augustins faßt Gregor der Große in das sinnige

Rätsel: „Die Bibel gleicht einem Strom, in dem der Elefant schwimmt, das Lamm watet.“

3. Damit die Schrift verstanden werde, muß sie erklärt werden. Vieles erklärt sich selbst, sobald es nur mit Aufmerksamkeit und Nachdenken gelesen und wiederholt gelesen wird. Es hat darum das sogenannte „kursorische Bibellesen“ in der Schule wohl seine Berechtigung; aber auch das „statarische“, das bei einzelnen Versen und Abschnitten sinnend verweilt und eingehend erklärt. Die Schrift erklären heißt den Sinn ihrer Worte andern deutlich machen, also ihren Inhalt auslegen. Man unterscheidet verschiedene Arten der Auslegung, nämlich: grammatische, historische, dogmatische, harmonische, allegorische, erbauliche.

a) Die grammatische Auslegung stellt die wahre Bedeutung der Schriftworte fest, die diese an sich und nach dem Zusammenhang haben müssen. Im Johannes-Evangelium lesen wir: „Im Anfang war das Wort.“ „Wort“ hat aber hier einen ganz ungewöhnlichen Sinn; denn es bezeichnet den Mensch gewordenen Gottessohn. (Joh. 1, 14.) — So bedeutet das Wort Fleisch in der Bibel bald eine sündliche Gesinnung, wie in dem Spruche: „Die Menschen wollen sich meinen Geist nicht mehr strafen lassen, denn sie sind Fleisch“; bald die sündliche Menschennatur überhaupt, wie in dem Spruche: „Was vom Fleisch geboren ist, das ist Fleisch“; bald die Menschennatur im allgemeinen, wie in dem Worte: „Und das Wort ward Fleisch“ ꝛc. So nimmt die Schrift viele Wörter in einem ihr eigentümlichen Sinne, so schon den Namen Gott, den auch das gebildetste Heidentum nicht als den absoluten Geist, von und in dem alles ist, was Dasein hat, zu erkennen vermocht hat; ferner die Begriffe Sünde, Gnade, Friede, Gerechtigkeit, Rechtfertigung, Heiligung, Wiedergeburt, Vergebung der Sünden ꝛc. So kommen in der Bibel auch viele Worte und Reden in figürlichem Sinne vor, wo dann die Auslegung den eigentlichen Sinn aufzusuchen hat. Das ist der Fall bei den Metaphern, Personifikationen, Metonymien, Synekdochen, Allegorien, Parabeln ꝛc.

b) Die historische Auslegung hat viele Stellen der Schrift mit Hilfe der Geschichte zu erklären. Eine Anzahl Psalmen besingen Israels Errettung aus Ägypten, andere das Elend der babylonischen Gefangenschaft oder die Rückkehr aus derselben, wieder andere geistliche Kämpfe einzelner Personen, wie die Bußpsalmen Davids, der 73. Psalm. Um Joh. 3, 15 zu verstehen, muß man die Geschichte von der ehernen Schlange, um Röm. 6, 3. 4 zu verstehen, muß man den ursprünglichen Taufritus kennen. Viele Reichsgleichnisse, wie das vom großen Abendmahl, sind reich an alttestamentlichen geschichtlichen Beziehungen; andere setzen die Bekanntschaft jüdischer oder morgenländischer Sitten und Gebräuche voraus. Wir erinnern nur an das hochzeitliche Kleid, an die zehn Jungfrauen, die dem Bräutigam entgegen ziehen. In allen diesen und noch vielen anderen Fällen muß der Ausleger der Schrift die Geschichte zu Rate ziehen, wenn er den richtigen Sinn der Schriftworte ans Licht stellen will.

c) Die dogmatische Auslegung bemüht sich überall, den Glaubensinhalt der Schriftworte klar darzulegen, was nicht immer leicht ist. Joh. 10, 30 lesen wir: „Ich und der Vater sind eins.“ Man könnte das mit den Rationalisten im moralischen Sinne verstehen — von der Übereinstimmung der Gesinnung des Sohnes mit der des Vaters. Aber Johannes lehrt die Gottheit Christi in seinem Evangelio so klar und bestimmt, daß man auch den angezogenen Spruch notwendig von der Wesensgleichheit Christi mit dem Vater verstehen muß. So verstanden es auch die Juden; denn sie rechneten es dem Erlöser zur Sünde an, daß er als ein Mensch sich Gott gleich mache. Die

Schrift giebt sehr viel Beweisstellen für die Gottheit Christi. Wenn nun der Rationalismus Stellen wie: Matth. 11, 25 ff.; 16, 16. 17.; Joh. 10, 30; Joh. 17, 24; 1. Joh. 4, 16; Phil. 2, 8 ff.; Kol. 1, 15—17; Ebr. 1, 1—3 und viele andere dahin verflacht, daß der Name Sohn Gottes in denselben nur soviel heiße, als „der von Gott besonders Begnadigte und Geliebte" — so ist das eben eine rationalistische Verflachung des dogmatischen Inhaltes jener Stellen. Denn was die ökumenischen Symbola, was Luther im kleinen Katechismus, was die übrigen Symbole von der Person Christi lehren, ist in der Schrift wohlbegründet. Dasselbe gilt vom Geheimnis der heil. Dreieinigkeit, von der Erlösung durch Christi Tod, von der Auferstehung der Toten am jüngsten Tage 2c., alles Lehren, die der Unglaube in der Bibel nicht finden mag, so klar sie auch darinnen enthalten sind.

d) Die harmonische Auslegung geht von dem Satze aus, daß sich die Schrift nicht widersprechen könne, daß sie vielmehr durchweg mit sich selbst in Übereinstimmung stehe. 1. B. Mos. 6, 6 heißt es von Gott: „Da reuete es ihn, daß er die Menschen gemacht hatte auf Erden"; 1. B. Sam. 15, 29 aber: „Gott ist nicht ein Mensch, daß ihn etwas gereuen sollte." Diese Aussprüche disharmonieren offenbar — stehen den Worten nach mit einander in Widerspruch. Die Bibel kann sich aber doch nicht widersprechen; folglich kann der Widerspruch nur scheinbar sein. Wie ist er aber da zu lösen? Als Ausleger mache ich mir den Begriff Reue klar, wie er seinem eigentlichen Sinne nach zu verstehen ist. „Es reuet mich, das und das gethan zu haben", sagt der, dem ein Unternehmen mißglückte; aber auch der, der sich eines sittlichen Fehltrittes schuldig gemacht. In diesen Fällen ging das, was die Reue verursachte, resp. von intellektueller oder sittlicher Unvollkommenheit des Menschen aus. Gott, der alles weiß und daher sich nie irren kann, der zugleich der Allheilige ist, kann sich weder in seinen Ratschlüssen versehen, noch etwas thun, das seiner Heiligkeit widerstritte; mithin kann bei ihm die Reue keine der Ursachen haben, die sie bei Menschen hat. Diese Erwägungen bestimmen mich als Ausleger, dem Spruche 1. B. Sam. 15, 29 zuzustimmen. Wie soll ich aber nun 1. B. Mos. 6, 6 verstehen? Die Bibel redet um der Menschen willen von Gott oft menschlich, wie wenn sie ihm menschliche Glieder beilegt. Diese Anthropomorphismen müssen alle geistlich gedeutet werden — Auge für Allwissenheit — Hand für Macht 2c. Die Reue in 1. B. Mos. 6, 6 ist eine anthropopathische Redeweise, die aber auch, gleichwie die Anthropomorphismen, eine geistliche Deutung fordert. Auf diese führt der Spruch selbst, nämlich in den folgenden Worten: „und es bekümmerte ihn in seinem Herzen 2c." Die Reue in 1. B. Mos. 6, 6 bezeichnet also eine göttliche Betrübnis darüber, daß er über das ganze Menschengeschlecht das Gericht des Unterganges verhängen sollte. Diese göttliche Betrübnis nennt die Schrift hier Reue. Der Rationalismus hielt freilich auch eine solche Reue in Gott wegen der Unveränderlichkeit des göttlichen Wesens für unmöglich. Konsequenterweise hätte er aber dann ebenso die Liebe und Barmherzigkeit, wie den Zorn Gottes leugnen müssen, wie er den letzteren auch geleugnet hat. Aber wenn Gott der rechte Vater ist, warum soll er dann nicht auch väterlich betrübt werden? Die Reue Gottes ist freilich eine göttliche und als solche so weit über der menschlichen erhaben, so hoch Gott selbst über den Menschen steht.

Wenn der Apostel Paulus die Seligkeit allein vom Glauben abhängig macht, Jakobus dagegen die Werke stark betont, so stehen diese Apostel deshalb nicht in Widerspruch. Denn Paulus schrieb an die werkthätigen Römer, denen er vorhalten mußte, daß alle guten Werke Früchte des Glaubens sein sollen und daß, was nicht aus dem Glauben geht, Sünde sei. Jakobus dagegen hatte es mit Leuten zu thun, die sich mit einem bloßen historischen Glauben begnügten; bei denen war es nötig, mit allem Nachdruck auf die Werke als auf die Früchte eines lebendigen Glaubens zu dringen. Beide Apostel stimmen aber darin völlig überein, daß in Christo nur der Glaube gilt, der durch die Liebe

thätig ist. Hierher gehört ferner auch das sogenannte Oxymoron (Scheinwiderspruch). Beispiele dieser Art sind: „Wer sein Leben findet, der wird es verlieren; und wer es verlieret um meinetwillen, der wird es finden." (Matth. 10, 39.) „Wer an mich glaubet, der wird leben, ob er gleich stürbe." (Joh. 11, 25.) „Gottes unsichtbares Wesen, d. i. seine ewige Kraft und Gottheit, wird ersehen." (Röm. 1, 20.) „Schaffet, daß ihr selig werdet, mit Furcht und Zittern. Denn Gott ist es, der in euch wirket, beides das Wollen und das Vollbringen, nach seinem Wohlgefallen." (Phil. 2, 12. 13.) (Wie sind diese Oxymora zu lösen?)

Die harmonische Auslegung bedient sich insbesondere auch der sogenannten Parallelstellen. Sie geht hierbei von den klaren Stellen aus und erklärt daraus die dunklen.

e) Die allegorische Auslegung, unter den Kirchenvätern insbesondere von Origenes geübt, begnügt sich nicht mit dem Sinne, den das Schriftwort dem Buchstaben und Zusammenhange nach hat und haben soll, sondern sucht nach einem höhern oder tiefern Sinne der Worte. In der Parabel vom barmherzigen Samariter soll nach der allegorischen Interpretation der barmherzige Samariter Christus sein, der Verwundete die sündige Natur des Menschen, die Räuber der Teufel und die bösen Geister, die Schläge die Sünden, der Priester und Levit das Gesetz und die Propheten, Öl und Wein die liebliche und strenge Lehre, das Tier der Leib Christi, die Herberge die Kirche, der Wirt die Prediger des Wortes Gottes und des Evangeliums, die unserer pflegen und warten. Nun ist ja Christus in Wahrheit der rechte barmherzige Samariter; nur kann die Auslegung nicht behaupten wollen, daß Christus in jenem Gleichnis sich unter dem Bild des Samariters habe darstellen wollen. Der Herr wollte dem Schriftgelehrten nur Antwort geben auf die Frage: Wer ist denn mein Nächster? — In der Predigt allegorisiert man nicht selten. Da bezeichnet man z. B. die Sünde als geistlichen Aussatz, der ebenso wenig von Menschen geheilt werden kann wie der leibliche, der vielmehr nur von Christo geheilt wird. Ferner lassen sich die meisten Wunder allegorisch deuten. Denn Christus ist es, der die geistlich Blinden sehend, die geistlich Tauben hörend, die geistlich Sprachlosen redend macht, der die geistlich Toten erweckt.

f) Von der erbaulichen Auslegung handelt der folgende Paragraph.

Es möge hier noch besonders bemerkt werden, daß man bei Kindern mit der Erklärung ja Maß halten möge. Es wäre ein Irrtum, wenn der Lehrer glaubte, alles in der Schrift bis aufs Wort erklären zu müssen. Man halte sich überall nur bei den Hauptsachen auf und gebe bei dem übrigen bloß die nötigen Worterklärungen. Kinder, die aufmerksam und mit Nachdenken lesen, lernen schon durchs bloße Lesen vieles verstehen, zumal, wenn der Lehrer jeden biblischen Abschnitt zwei- oder dreimal lesen läßt. Der Text legt sich in vielem selbst aus. Alles Verstehen hat seine einfachen Anfänge und wächst stetig und stufenweis unter den nie ruhenden Einflüssen des Lebens und den absichtlichen oder unabsichtlichen Belehrungen Gebildeter. Schüren, Gedanken über Religions-Unterricht der christlichen Volksschule, sagt (S. 26): „Die Volksschule vergißt nicht, daß das volle Verständnis vieler Wahrheiten Erfahrungen voraussetzt, welche das spätere Leben erst bringen kann. Das fröhliche Kind, der strebende Jüngling, der thatkräftige Mann, der lebensmüde Greis — alle können den Spruch: „Es ist noch eine Ruh vor-

handen dem Volke Gottes", oder: „Alle Herrlichkeit der Menschen ist wie des Grases Blume" verstehen, und doch leidet es keinen Zweifel, daß ihr Verstehen ein verschiedenes ist."

Wer die Schrift richtig auslegen will, auch nur in den an sich leichter verständlichen Teilen, der muß sie selbst verstehen. Wie lernt man aber die Schrift recht verstehen? Das leibliche Auge kann erst sehen, wenn es Licht von oben empfängt. Das gilt auch von der Erkenntnis des göttlichen Wortes. Darum sagt der Prophet: „In deinem Lichte erkennen wir das Licht." Irenäus meint dasselbe mit dem Wort: „Gott wird nur durch Gott erkannt." Darum muß ein Lehrer beten: „Herr, öffne mir die Augen, daß ich sehe die Wunder an deinem Gesetz." Der Geist Gottes, der die Schrift eingegeben, ist auch der beste Ausleger; denn er ist ja der „Geist der Wahrheit, der in alle Wahrheit leitet". Außerdem ist aber auch das Leben selbst eine Schule, in der man vieles aus Gottes Wort erst recht verstehen lernt. So bekennt Luther von sich, daß er erst in Nöten und Verfolgungen die Psalmen recht habe verstehen lernen. Auch die Meditation, d. i. das ernstliche und anhaltende Sinnen über den Worten der Schrift, wie es Ps. 1 meint, fördert sehr das Verständnis derselben.

Doch darf man auch die Hilfsmittel der Wissenschaft nicht gering achten; denn gute Bibelauslegungen leisten hier die wichtigsten Dienste, ja sie sind dem Lehrer unentbehrlich. Wir machen einige namhaft.

1. Otto von Gerlach, Die heilige Schrift nach Dr. Martin Luthers Übersetzung mit Einleitungen und erklärenden Anmerkungen.

2. Handbuch der Bibelerklärung für Schule und Haus — vom Calwer Verein.

3. Lisco, Die heilige Schrift nach der deutschen Übersetzung Dr. Martin Luthers mit Erklärungen, Einleitungen ꝛc.

4. A. Dächsel, Die Bibel oder die ganze heilige Schrift nach der deutschen Übersetzung Dr. Martin Luthers, mit in den Text eingeschalteter Auslegung, ausführlichen Inhaltsangaben und erläuternden Bemerkungen.

5. Lange, Theologisch-homiletisches Bibelwerk. (Mehr für Theologen.)

Noch sei hier genannt: R. Kübel, „Bibelkunde — kurze Einleitung in die heilige Schrift und Erklärung ausgewählter Stellen". Ferner: Berdrow, Das Reich dieser Welt und das Reich Gottes. Überdies „Bibel-Atlas" von Kiepert, neu bearbeitet von Lionet. Berlin 1865. Zugleich nützlich für Archäologie.

C. Anwendung.

§. 132. 1. Begriff und Notwendigkeit der Anwendung. Das Wort Gottes wissen und verstehen ist gut. Religion ist aber nicht bloß Wissen und Verstehen des göttlichen Wortes, sondern Leben in Gott. „Das Wissen haben wir alle" — sagt der Apostel; „so aber jemand Gott liebet — fährt er fort — der ist von ihm erkannt." 2. Tim. 3, 15 bezeugt der Apostel, daß die Schrift eine Unterweisung zur Seligkeit sei; er giebt aber auch (V. 16 u. 17)

genau an, wie sie uns das ist. Zuerst dient sie uns allerdings zur Lehre; denn sie offenbaret uns religiöse Wahrheiten, die uns ohne sie für immer unbekannt geblieben wären. Aber die Schrift soll uns ebenso dienen zur Strafe, d. i. zur Überführung, daß wir Sünder sind; ferner zur Besserung, d. i. zur Zurechtweisung; denn wie sie uns vor den Irrwegen der Sünde warnt, so weiset sie uns zugleich auf den Weg der Gerechtigkeit und eines gottseligen Wandels; endlich dient sie zur Züchtigung, d. i. zur Erziehung in der Gerechtigkeit, daß ein Mensch Gottes sei vollkommen, zu allem guten Werke geschickt. In der Religion gilt das Wort Christi als Gesetz: „So ihr solches wisset, selig seid ihr, so ihr's thut." Der Herr selbst schließt seine Bergpredigt mit dem Zuruf: „Darum, wer diese meine Rede höret, und thut sie, den vergleiche ich einem klugen Manne, der sein Haus auf einem Felsen baute." In Christo Jesu gilt nur der Glaube, der in der Liebe thätig ist.

2. Wie und in welchem Umfange soll das Anwenden geschehen? In den „Biblischen Geschichten", namentlich den älteren, findet man unter jeder Erzählung sogenannte „Nutzanwendungen", d. i. Gedanken, die lehren wollen, welche Anwendung von der betreffenden Erzählung das Kind auf sein Leben machen solle, damit sie ihm einen geistlichen Gewinn oder Nutzen bringe. Diese Nutzanwendungen sind aber oft recht unkindlich, indem sie weit über der Sphäre des religiösen Lebens und den Lebenserfahrungen der Kinder liegen. Wenn irgendwo, so gilt hier die Regel: ne quid nimis! Das Zuviel stumpft hier leicht das sittliche Gefühl ab und schadet dann mehr, als es nützt.

Man wolle doch hier bedenken, daß das Wort Gottes schon an sich und unmittelbar zum Herzen redet und im Herzen wirket. Wenn der Herr spricht: „Selig sind, die Gottes Wort hören und bewahren" — so liegt in diesem Wort selbst die Mahnung, Gottes Wort zu hören und zu behalten. Oder wenn er in der Bergpredigt ausruft: „Selig sind, die reines Herzens sind; denn sie werden Gott schauen" — so gemahnt dies Wort schon an sich, nach Herzensreinheit zu streben. Oder wenn der Herr in einem Gleichnis sagt, daß man allezeit beten und nicht laß werden solle — so treiben die Worte dieses Gleichnisses ebenfalls von selbst kräftig zum Gebet. Lege also nur das Wort Gottes klar und erbaulich aus, und sei des gewiß, daß schon die klare Erkenntnis des göttlichen Wortes göttliches Leben weckt und fördert; denn sie erleuchtet das Herz des Kindes über den göttlichen Willen, sie schärft das sittliche Gefühl, lehrt edle Gesinnungen und Thaten lieben, sündliche Gesinnungen und Handlungen verabscheuen.

Nichts destoweniger sind besondere Ermahnungen und Warnungen nötig; man gebe sie aber kurz und eindringlich, nach dem Vorbild Christi, der das Gleichnis vom barmherzigen Samariter mit der kurzen Ermahnung abschloß: „So gehe hin und thue desgleichen!" Das weise und wirksame Ermahnen ist in der That schwerer, als selbst das

Auslegen. Hier gilt erst recht das Wort von Jean Paul: „Man kann nur geben, wenn man selbst hat.“ Je mehr die Religion dem Lehrer selbst Herzenssache ist, desto mehr werden seine Ermahnungen und Warnungen, weil aus dem Herzen kommend, zu Herzen gehen. Auch die Kinder fühlen fein durch, ob oder in wie weit die Ermahnungen ihres Lehrers bloße Phrasen, oder wirklich ernst gemeint sind. Der Apostel will, daß ein Diener des Wortes mächtig sei, zu ermahnen; damit er das sein könne, müsse er wandeln untadelig, gerecht, heilig, keusch. Jeder Religionslehrer muß zu seinen Kindern sagen können: „Folget mir, und sehet auf die, die also wandeln, wie ihr uns habt zum Vorbilde.“

III. Kirchengeschichte und das Kirchenlied in der Volksschule.

§. 133. I. Kirchengeschichte. Sie bildet in der gewöhnlichen Volksschule keinen selbständigen Gegenstand. Die Geschichte der Pflanzung der christlichen Kirche gebe sie nach der Apostelgeschichte, die in der Bibellesestunde gelesen werden mag. Von den Bibellesestunden können eine Anzahl dazu verwendet werden, Lebensbilder christlicher Märtyrer, der wichtigsten Kirchenväter, aus der mittelalterlichen Mission, besonders auch aus der Reformationsgeschichte, einige aus der neuern evangelischen Missionsgeschichte zu geben. Was Zahn in seiner Biblischen Geschichte an Denkwürdigkeiten aus der Kirchengeschichte giebt — genügt für die Volksschule vollständig. Außerdem empfehlen wir die kleine Kirchengeschichte von Leupold, Dr. Krüger ꝛc. — Es läßt sich auch viel Kirchengeschichtliches an die weltgeschichtlichen Lebensbilder anschließen. Bei der Reformationsgeschichte ist diese Verbindung von selbst gegeben. Für die Hand des Lehrers sehr zu empfehlen: Dr. P. V. Schmidt, Handbuch der Kirchengeschichte.

II. Kirchenlied. 1. Allgemeines. Die Religionsgeschichte lehrt, daß alle heidnischen Kulte ihre Hymnen gehabt, die zu festlichen Zeiten den Göttern zu Ehren angestimmt wurden. Aber was sind diese heidnischen Hymnen gegen die Psalmen des alten Testaments, und nun erst gegen die geistlichen Lieder der neutestamentlichen Kirche! Daß die Kirche Christi von Anfang an heilige Gesänge gehabt, ersehen wir aus Kol. 3, 16. Daß sie auch nachmals stets eine singende gewesen, beweisen die hymnologischen Denkmale aus der nachapostolischen und mittelalterlichen Zeit. Selbst die schwer verfolgte Kirche sang ihre Lieder, wie aus Plinius' Briefen an den Trajan zu ersehen. Doch herrlicher und mächtiger als je zuvor ergoß sich der Strom geistlicher Lieder in der deutsch-evangelischen Kirche. Sie zählt 80—100,000 Kirchenlieder. Luther eröffnete selbst diesen Reigen mit seinen Glaubens- und Trostliedern. Auch seine Lieder waren Prediger; denn gerade sie haben die Reformation gewaltig mit fördern helfen. Ein Beobachter dieser segensreichen Wirkung, Cyriakus Spangenberg (1569), sagt

daher von diesen Liedern: „Wenn es einmal dazu käme, daß Gott zur Strafe verhängen würde, daß durch die Tyrannei das göttliche Wort zu predigen nicht gestattet würde: so hätte man doch die ganze christliche Lehre in solchen unsern Liedern, und wenn man auch diese öffentlich zu singen mit Gewalt verbieten wollte, so könnten und sollten sie doch, neben den schönen Sprüchen der heiligen Schrift, nimmermehr aus unserm Herzen gerissen werden."

2. Bedeutung des evangelischen Kirchenliedes für Kirche, Schule, Haus und Leben. Nächst der Bibel ist das Gesangbuch gewiß das wichtigste Kirchenbuch. Es begleitet die Gemeindeglieder zur Kirche; in der Kirche selbst aber singt die Gemeinde daraus zum Preise Gottes und zur Erbauung der Seelen. Aber auch in den Häusern singt man Kirchenlieder, und singt man sie nicht, so betet man sie doch. Denn es ist merkwürdig, wie evangelische Christen, wenn sie an festlichen Tagen daheim Gott preisen, oder in Zeiten der Not Trost suchen, viel eher nach dem Gesangbuch als nach der Bibel greifen. Es ist unberechenbar, wie tief das geistliche Lied in das Leben des evangelischen Volkes eingreift, wie es in den verschiedensten Lebenslagen Erhebung und Trost giebt. Evangelische Soldaten haben sich kurz vor Erstürmung der Düppler Schanzen gestärkt mit dem gemeinsamen Gesange: Wer nur den lieben Gott läßt walten. Am Abend des siegreichen Schlachttags bei Sedan stimmten evangelische Regimenter inmitten der Tausende von Toten und Sterbenden das trostvolle Lied an: Jesus, meine Zuversicht. Mit gleicher Inbrunst ist dieses trostreiche Lied wohl selten gesungen worden. Selbst die Sterbenden haben die starren Hände noch zu falten versucht und die blassen Lippen zum Mitsingen bewegt. Wie reiche Tröstungen mag nur das einzige Lied bewirkt haben: Befiehl du deine Wege! oder auch das Lied: Was Gott thut, das ist wohlgethan; oder das Lied: Sollt' es gleich bisweilen scheinen.

3. Verzeichnis der in der Schule zu lernenden Lieder. Daß die evangelische Schule ihre Kinder mit den wichtigsten Liedern der evangelischen Kirche bekannt mache, ist selbstverständlich. Auch die evangelische Jugend soll sich an den evangelischen Gesängen erbauen und mit der Gemeinde den Herrn preisen lernen mit Psalmen und Lobgesängen und geistlichen, lieblichen Liedern.*) Wie man Kernsprüche dem Gedächtnisse der Kinder fürs Leben einprägt, so geschehe es auch mit Kernliedern. Schon im alten Bunde lernte das Volk Gottes viele Psalmen auswendig, z. B. die sogenannten Stufenpsalmen (120—134), welche die Volkshaufen sangen, wenn sie zu den Festen nach Jerusalem walleten; ferner die Psalmen des kleinen und großen Hallel (113—118), die bei dem alljährlichen Passah gesungen wurden. In beiden Fällen hatte man aber nicht etwa Rollen zur Hand, aus denen

*) Schon Chrysostomus ermahnt in einer seiner Homilien, den Kindern Lieder zum Lernen zu geben.

man sang — das Volk konnte die heiligen Hymnen auswendig und sang sie aus dem Herzen. Und wenn die ersten Christen in den Zeiten schwerer Verfolgungen sich in Wäldern und Höhlen zum Gottesdienst versammelten, da sangen sie ebenfalls, aber auch nicht aus Büchern (die es noch nicht gab), sondern aus dem Gedächtnis und aus dem Herzen.

Was nun die Anzahl der geistlichen Lieder betrifft, die während der Schulzeit ganz oder zum Teil zu lernen sind, so genügen 20 wirkliche Kernlieder. Wenn wir hier ein Verzeichnis von 40 geben, so geschieht es um der Schulen willen, die weiter gehen können. Übrigens werden aus etlichen Liedern nur einzelne Verse zu lernen sein. Wir verzeichnen nun 40 Lieder, nebst einigen Einschaltungen, zur beliebigen Wahl.

Advent:	1. Komm, du wertes Lösegeld. 2. Wie soll ich dich empfangen.
Weihnacht:	3. Dies ist der Tag, den Gott gemacht. 4. Gelobet seist du, Jesus Christ.
Neujahr:	5. Nun laßt uns gehn und treten — oder: Jesu, geh voran auf der Lebensbahn.
Passion:	6. Herzliebster Jesu, was hast du verbrochen. 7. O Haupt voll Blut und Wunden — oder: O Lamm Gottes, unschuldig.
Ostern:	8. Jesus lebt, mit ihm auch ich. 9. Jesus, meine Zuversicht.
Himmelfahrt:	10. Auf Christi Himmelfahrt allein.
Pfingsten:	11. Nun bitten wir den heil'gen Geist. 12. O heil'ger Geist, kehr bei uns ein.
Trinitatiszeit:	13. Allein Gott in der Höh' sei Ehr'. 14. Wir glauben all' an einen Gott.
Kirche u. Gnadenmittel:	15. Ach bleib bei uns, Herr Jesu Christ. 16. Ach bleib mit deiner Gnade. 17. Herr Jesu Christ, dich zu uns wend. 18. Liebster Jesu, wir sind hier. 19. Ich bin getauft auf deinen Namen. (Nur etwa zwei Verse.) 20. Halt im Gedächtnis Jesum Christ.
Buße und Rechtfertigung:	21. Jesus nimmt die Sünder an. 22. Ich habe nun den Grund gefunden.
Jesuslieder:	23. Eins ist not! Ach Herr, dies Eine. 24. Meinen Jesum lass' ich nicht — oder: Wie wohl ist mir, o Freund der Seelen. (Aus beiden Liedern nur etliche Verse.)
Nachfolge Jesu:	25. Mir nach, spricht Christus, unser Held.

Lob- u. Danklieder:	26. Dir, dir, Jehovah, will ich singen. (Nur einzelne Verse.)
	27. Lobe den Herren, den mächtigen König.
	28. Wenn ich, o Schöpfer, deine Macht.
	29. Sei Lob und Ehr' dem höchsten Gut. (Sollt' ich meinem Gott nicht singen — etliche Verse.) (Wie groß ist des Allmächt'gen Güte.)
	30. Nun danket alle Gott.
Reformation:	31. Ein' feste Burg ist unser Gott.
Kreuz- und Trostlieder:	32. Befiehl du deine Wege.
	33. In allen meinen Thaten.
	34. Ich weiß, mein Gott, daß all' mein Thun.
	35. Sollt' es gleich bisweilen scheinen.
	36. Wer nur den lieben Gott läßt walten.
Morgensegen:	37. Gott des Himmels und der Erden. (Aus meines Herzens Grunde — Mein erst Gefühl sei Preis und Dank.)
Abendsegen:	38. Mit meinem Gott geh' ich zur Ruh.
Tod und ewiges Leben:	39. Wer weiß, wie nahe mir mein Ende.
	40. Christus, der ist mein Leben.

4. Behandlung. Wie die Sprüche, so sind die Kirchenlieder oder Verse aus denselben wörtlich zu lernen. Aber sie mögen auch erklärt werden, doch nicht etwa von Wort zu Wort, sondern nur im allgemeinen; denn das meiste ist dem Kinde, wenn es guten Religionsunterricht genossen, von daher verständlich. Man singe passende Liederverse zu Anfang und zum Schluß der Schulstunden, wähle Gebetsverse zu Gebeten, webe bekannte Verse aus wirklichen Kernliedern in die Stunden für biblische Geschichte und Katechismus ein ꝛc. Man gebe auch Biographisches über die bedeutendsten Liederdichter, merkwürdige Erzählungen von der Wirkung einzelner Lieder. Beim Einüben von Choralmelodien werden natürlich auch Liederverse gesungen. Wenn man da bei dem Liede: Befiehl du deine Wege — die (freilich sagenhafte) Erzählung von der Entstehung dieses Liedes giebt: wie ganz anders werden dann die Kinder das Lied singen! Außerhalb der Schule singen unsere Kinder Kirchenlieder im Gotteshause mit der Gemeinde, bei Begräbnissen u. dergl. Der Lehrer ermahne sie, daß sie dies mit Andacht thun möchten.

5. Litteratur. Zur Behandlung des Kirchenliedes sind zu empfehlen:

1. Franz Schultz und Rob. Triebel, 40 Kirchenlieder für die Schule erläutert, mit einem Abriß der Entwicklungsgeschichte des deutschen Kirchenliedes. (Eine vortreffliche Gabe, die evang. Lehrern aufs wärmste empfohlen sein möge.)

2. Herm. Ruete, Anthologie geistlicher Lyrik aus neuerer und neuester Zeit. Zum Gebrauch für Lehrer und Seminaristen. Ebenfalls sehr schätzbar.

3. Dr. Wangemann, Geschichte des evangelischen Kirchenliedes.

4. Leitritz, Beiträge zur fruchtbaren Behandlung der Kirchenlieder.
5. Grainer, Schul-Liederschatz. Sehr lehrreich.
6. E. Liere und Rindfleisch, Geschichte und Erklärung der gangbarsten evangelisch-deutschen Kirchenlieder.
7. O. Schulze, Ausführliche Erklärung der 80 Kirchenlieder.
8. Dr. Herm. Haase, Evangelische Liederkunde.
9. Koch, Geschichte des Kirchenliedes und Kirchengesanges. 4 Bde.

Zweites Kapitel.

Methodik des deutschen Sprachunterrichts.

Einleitung.

1. Wesen der Sprache im allgemeinen.

§. 134. Auf die Methodik des Religionsunterrichts lassen wir nun die Methodik des deutschen Sprachunterrichts folgen. Die Methodik des Religionsunterrichts hat zum Gegenstande die Religion, die der Geographie oder Geschichte die Geographie — die Geschichte. Wie ist es nun da mit der Methodik der deutschen Sprache? Ihr Gegenstand ist das Deutsche. Man übersehe aber nicht den wichtigen Umstand, daß der Unterricht in der Muttersprache durchaus kein bestimmtes Gebiet menschlichen Wissens hat, wie Religion, Geographie, Geschichte. Die Wort- oder Satzlehre kann ihre Beispiele aus allen Wissensgebieten nehmen. Alle andern Gegenstände stellen ihre Stoffe der Sprachbildung zu Dienst; wogegen die Sprache bei allem Unterricht das Mittel der Mitteilung ist. Wo das Sprachvermögen noch unentwickelt ist, da läßt sich nicht gut lehren. Darum ruft Denzel allen Lehrern zu: „Gebt euren Kindern vor allem Sprache."

Wer Sprache lehren will, muß wissen, was Sprache ist; denn auch in diesem Gegenstande hat sich die methodische Behandlung nach dem Wesen — nach der Natur ihres Gegenstandes zu richten.

Das Wesen der Sprache auch nur im allgemeinen zu beschreiben, ist nicht leicht; denn sie ist eine zu wunderbare Erscheinung, ebenso wunderbar als der Geist selbst, der sich in ihr manifestiert. Das Wort, in dem sich der Geist kund giebt, ist zugleich der Zauberstab, durch welchen der noch schlummernde Geist geweckt wird, alle seine Kräfte aus dem Zustand bloßer Anlagen (Potenzen) in den Zustand reichster Bethätigung (Aktivität) erhoben werden. Ja, auf den Fittichen des Worts schwingt sich der menschliche Geist selbst empor zum Vater aller Geister. Wie wunderbar das alles! Dr. Lazarus schildert diese Wundermacht der Sprache schön also: „Da steht einer in der Versammlung von vielen, aus seinem Munde geht ein Hauch, durch die Bewegung seiner Lippen, seiner Zunge, seines Gaumens strömt er

so oder anders gestaltet hervor und bringt an das Ohr der Versammelten; mit diesem Hauche und dem Tone, den er erzeugt, ziehen Gedanken in die Seele des Hörenden ein, das Höchste und Tiefste, was des Menschen Geist in seinem Innersten hegt, was wir als göttliche Offenbarung preisen, was das Gemüt aufs stärkste erschüttert, was die Seele in ihren Tiefen bewegt, was den Menschen groß und edel und stark macht, das alles schwebt mit dem geflügelten Boten des Geistes, mit dem im Nu verhallenden Worte dahin und findet eine bleibende Stätte und ewige Dauer in der wahrnehmenden Seele."

Diese Schilderung der wunderbaren Wirkungen der Sprache läßt uns das Geheimnisvolle und fast Übernatürliche ihres Wesens wohl ahnen, giebt aber keine begriffliche Erklärung, auf die es doch hier ankommt.

Suchen wir eine sachliche Erklärung von Sprache, so müssen wir zunächst unterscheiden zwischen Sprache im subjektiven und objektiven Sinne.

Sprache im subjektiven Sinne erklärt man als die Äußerung des Geistes durch den Körper. Diese allgemeine Definition befaßt in sich zwei Arten von Äußerungen des Geistes: die Zeichen- oder Gebärdensprache (Mimik) und die Lautsprache. (Erstere ist fürs Auge, letztere fürs Ohr.) Wenn man von Sprache schlechthin redet, so meint man immer die letztere. Lautsprache ist die Äußerung des Geistes durch artikulierte Laute. Was äußert aber der Geist durch die Sprache? All' sein Denken, Fühlen und Wollen. Demgemäß kann Sprache auch erklärt werden als die Fähigkeit oder das Vermögen des Menschen, sein Denken, Fühlen und Wollen in Worten auszudrücken.*) Ob das mündlich oder schriftlich geschieht, macht rücksichtlich der Definition keinen Unterschied.

In der Sprache äußert sich also der Geist, und zwar durch den Körper; aber sie selbst ist deshalb doch nicht eigentlich eine Verkörperung des Geistes, wie man sie zuweilen erklärt hat. In einem Gemälde, in einer Statue stellt der Künstler eine Idee wirklich sinnlich, also verkörpert dar. Der denkende Beschauer erschaut in dem Kunstwerke die Idee des Künstlers so zu sagen unmittelbar — in wirklich konkreter Gestalt; denn das Kunstwerk ist eben die entsprechende sinnliche Darstellung eines Geistigen. (In dem Bilde des Gekreuzigten würde selbst der Heide, der vom Welterlöser nichts gehört, eine Leidens- und Schmerzensgestalt erkennen, die sein Mitgefühl rege machen könnte.)

Daß die Lautsprache nicht in gleicher Weise eine Verkörperung des Geistes ist, läßt sich leicht darthun. Die Wörter: Haus, Thal, Berg — stellen die Gegenstände, die sie bezeichnen, durchaus nicht bildlich oder

---

*) Nach Jak. Grimm ist Sprache „der volle Atem der menschlichen Seele".

sinnlich dar. Sagt man einem des Griechischen Unkundigen ártos oder thánatos, so hört er wohl artikulierte Laute, er kann auch von jedem dieser Wörter die Silben und Sprachlaute angeben, aber er kann sich nichts dabei denken. Der Klang der Wörter sagt ihm nicht deren Bedeutung. Erst wenn man ihm sagt, daß ártos Brot, thánatos Tod bedeute, verbindet er mit jenen Wortklängen die Bedeutung, die sie in ihrer Sprache haben. Nun sind ihm jene artikulierten Laute Wörter; denn erst die Bedeutung macht den artikulierten Laut zum wirklichen Wort. Hieraus erhellet, daß die Sprache nicht dergestalt eine Verkörperung des Geistes ist, daß das Wort schon an sich — durch seinen bloßen Klang erkennen ließe, was es bedeutet. Nur die sogenannten Schallnachahmungen (Onomatopöien) bilden die Sache in etwas ab. Unsere Kinder nennen Hund Hau oder Hau-Hau, die Chinesen die Katze Miau, die Griechen das Rind bous (das bu-machende Tier). Schallnachahmungen in unserer Sprache sind: Tik-tak, Blitz, Donner (süddeutsch noch malerischer: Dunner), zischen, knarren, quaken u. a. Soviel über Sprache im subjektiven Sinne.

Sprache im objektiven Sinne ist der Inbegriff (die Gesamtheit) aller Wort- und Redeformen, durch die ein Volk dem unendlichen Reichtume seines geistigen Lebens Ausdruck gegeben hat und giebt. Aus der Rede des einzelnen erkennt man den Geist des einzelnen. (Man erinnere sich des Wortes von Sokrates an Charmides: Rede etwas, daß ich dich sehe!) In der Volkssprache offenbart sich der Volksgeist. „In der deutschen Sprache tritt vor den deutschen Schüler der deutsche Geist selber hin, und zwar nicht bloß in einer Gattung der Spracherscheinung, sondern in allen Richtungen den Menschen fassend — hier ernst, dort spielend, trauernd oder jauchzend, dichtend und singend, oder auf den Flügeln der Andacht sich zum Ewigen erhebend und vor ihm sich demütigend."

Jedes Kulturvolk hat seine Volkslitteratur. Garve sagt: „Solange der Mensch nicht schreiben konnte, dachte er wenig und redete schlecht." Allerdings ist die Schriftsprache nicht nur der mächtigste Hebel der Sprachentwicklung gewesen, sondern zugleich die treueste Bewahrerin des Volksgeistes in allen seinen Entwicklungsstufen. Daher findet man die geschichtliche Entwicklung des in einem Volke lebenden und waltenden Geistes „am getreuesten ausgesprochen in den klassischen Werken seiner nationalen Litteratur, d. i. in seinen prosaischen, poetischen und rhetorischen Schriftwerken. Hier schauen wir am klarsten und unmittelbarsten, welche Bestrebungen die Völker hatten oder noch haben, von welchen Leidenschaften sie ergriffen waren, mit welchem Maß der Weisheit und Tugend sie an ihrem Geschick arbeiteten, was sie erhob und was sie zu Grunde richtete. In den Werken der litterarischen Kunst sehen wir den getreuesten Spiegel für unsern eigenen Geist, in den Kräften, Gewohnheiten, Neigungen, Leidenschaften,

Tugenden und Lastern anderer erkennen wir erst unsere eigenen. So führt auch der Sprachunterricht zur Selbsterkenntnis."

2. Zweck des Sprachunterrichts.

§. 135. Das Kind kommt spracharm zur Schule. Wer sich die Mühe machen und den Wortschatz samt den Redeformen eines 6jährigen Kindes zusammenstellen wollte: wie beschränkt würde sich das Sprachgebiet des kleinen Geistes darstellen! Die Sprache des Kindes bilden, heißt ihm dazu verhelfen, daß es reicher und immer reicher an Wörtern für Vorstellungen, an Redeformen für Gedankenausdruck werde. Damit haben wir den Zweck des Sprachunterrichts ganz im allgemeinen bezeichnet.

Nach Becker ist der Zweck des Sprachunterrichts ein dreifacher: das Kind soll seine Muttersprache verstehen, richtig sprechen und richtig schreiben lernen.

a) Das Kind soll also seine Muttersprache vor allem verstehen lernen. Jedes Wort hat seine Bedeutung, oft mehrere, jeder Satz seinen Sinn. Das Kind versteht nun die Worte und Reden anderer, wenn es sich dabei das denkt, was die Worte wirklich bedeuten und was der Redende hat sagen wollen. Das Kind kommt zwar mit einem gewissen Verständnis seiner Muttersprache zur Schule; aber seine Vorstellungen bewegen sich doch nur in einem engen Kreise und sind auch da vielfach noch sehr unbestimmt und unklar. Bei diesem Verstehenlernen geht es sehr allmählich von konkreten zu abstrakten Wörtern, von eigentlicher zu uneigentlicher Rede. Erst lernt das Kind: „Der Vogel fliegt" — erst später: „Der Dampfwagen fliegt wie ein Vogel"; erst lernt es: „Dies Tier ist eine Schlange" — erst später: „Dieser Mensch ist eine Schlange", oder: „der Weg schlängelt sich"; erst lernt es: „Die Mutter lacht" — erst später: „Der Frühling lacht in seiner Pracht." Und so in tausend und tausend anderen Fällen. Der Zweck, die Sprache verstehen zu lernen, umfaßt ein Doppeltes: Verständnis der Lautsprache und Verständnis der Schriftsprache. Das äußere Mittel zu letzterem ist aber das Lesen.

Zusatz. Für den Lehrer der deutschen Sprache ist es von ganz besonderer Wichtigkeit, zu erforschen, wie das Kind schon vor seiner Schulzeit sprechen und Sprache verstehen lernt. Es beginnt nämlich diese sprachliche Entwicklung sehr früh, in einer Zeit, wo das belehrende Wort noch gar nicht ankommen konnte. Das Kind ist dabei in einer Weise selbstthätig, die man bewundern muß. Die Selbstthätigkeit steigert sich je länger je mehr. Das Kind lernt wirklich in eigener Kraft denken und sprechen. Die Eltern und die Umgebung wirken dabei nur anregend und unterstützend. Um der Wichtigkeit der Sache willen führen wir dies ein wenig weiter aus.

Bei der Sprache unterscheiden wir das hörbare Wort und die Vorstellung, die es bezeichnet. Wie lernt nun das Kind zuvörderst **ein Wort reden?** Beschreibt ihm etwa die Mutter, wie es die Sprachorgane einsetzen soll, wenn sie es nötigt, Papa oder sonst ein Wort zu sprechen? Das setzte ja schon Sprache voraus. Nein, hier findet ein merkwürdiger innerer Vorgang statt.

Das Kind hört hundert- und tausendmal das Wort Papa; es nimmt endlich den Klang des Wortes in sich auf. Wie das Bild von der Person, so wird auch das Wort „Papa" in seiner Seele zur Vorstellung, und **diese** treibt nun das Kind von **innen** heraus, es nachzulallen. Ist's nicht bei erwachsenen Kindern auch noch so? Denkt wohl ein Kind an die einzelnen Sprachlaute und deren Bildung durch die Sprachorgane, wenn es nachsprechen soll: Der Pfirsichkern ist steinhart? Es hört den Klang der Worte, diese Klänge wecken die Vorstellungen der längst bekannten Wortklänge, und die Sprachorgane stellen sich unwillkürlich und mit wunderbarer Schnelligkeit ein, diese Worte zu sprechen. Ist's nicht auch in der Tonsprache ganz ähnlich? Man singt dem Kinde ein Liedchen vor, die Töne nimmt es in seine Seele auf und singt dieselben, von innen dazu angeregt, mit der Stimme nach. Es weiß dabei nicht, wie die Stimmhäutchen bei jedem Tone sich einstellen müssen (wie das freilich auch die gelehrtesten Physiologen immer noch nicht wissen); aber es stellt sie richtig ein. Und je reiner es die Töne **innerlich** aufgefaßt, desto reiner singt es dieselben mittelst der Stimme. Also: der Geist ist bei dem allen die Hauptsache; die Organe sind nur Werkzeuge.

Ebenso selbstthätig verbindet das Kind mit dem Wort die Vorstellung. So oft der Vater herzutrat, nannte ihn die Mutter Papa. Das Kind schaut den Vater an, verbindet endlich die Vorstellung der Person mit dem Wort, so daß es zuletzt den kommenden Vater selbst bei seinem Namen ruft, aber auch bei bloßer Nennung des Namens an den fernen Vater denkt. Ebenso geht es bei allen andern Personen- und Sachnamen. Wie in der kleinen Seele viele Vorstellungen sich bilden, sogar noch ehe das Kind ihre Worte sprechen kann, beweist die Thatsache, daß das Kind auf die scherzhaften Forderungen der Mutter, sein Mündchen, Zähnchen, Trotzköpfchen zu zeigen, alles sogleich zeigt, obwohl es diese Wörter lange noch nicht sprechen kann.

In welchem Grade das Kind beim Erlernen seiner Muttersprache selbstthätig ist, läßt sich am deutlichsten nachweisen an der Erlernung der sogenannten Formwörter. Wie lernt das Kind die Bedeutung von: an, auf, in, von: wollen, sollen, müssen? Wer es doch sehen könnte, wie der kleine Geist thätig ist, wenn das 2-, 3jährige Kind sprechen hört: Setze dich an den Tisch — leg das Brot auf den Tisch — komm ins Bettchen. Aus vielen Sätzen dieser Art abstrahiert sich das Kind nach und nach selbst die Bedeutung der Formwörter an, auf, in. — Man denke an Scenen folgender Art, wie sie im Familienleben oft vorkommen. Die Mutter befiehlt einem älteren Kinde: Du sollst gehen. Das Kind geht aber nicht. Die Mutter wiederholt ihr Gebot, spricht endlich wohl gar im Zorn: Du sollst aber gehen! Dabei sind Blick, Mienen und Hand drohend. Das bedrohte Kind zeigt Angst und geht nun schnell, wohin es gehen sollte ꝛc. Bei solchen Scenen sind die kleinen Kinder ganz Auge und Ohr. Die Bedeutung des schweren Wortes „sollen" geht ihnen auf, so daß auch schon 2-, 3jährige Kinder es als Kommandowort oft nur zu gut gebrauchen lernen. Auf gleiche Beobachtung gründet es sich, wenn Jean Paul sagt: „Ein Kind von 5 Jahren versteht die Wörter: doch — zwar*) — nur — hingegen — freilich — aber, und doch wie schwer ist es, eine Erklärung davon zu geben!" Ziehen wir aus dem allen für unsere Sprachmethodik folgende wichtige Sätze: Wie sich bei dem Kinde der Gebrauch seiner Glieder natürlich entwickelt, so sind auch sein Denken und Sprechen natürliche Verrichtungen. Bei der Entwicklung des Denkens und Sprechens können Eltern und Lehrer wohl weckend und leitend auf das Kind einwirken; es selbst thut aber das Wichtigste und Meiste aus sich heraus. Das alles führt Dr. Lazarus in seiner Schrift: „Das Leben der Seele in Monographien" vortrefflich also aus: „Das Kind muß die Sprachlaute selbst erzeugen, es muß auch — und kann allein — aus den Erfahrungen, die es an seinen eigenen Sprachorganen macht, sie er-

---

*) Derselbe sagt: „Im einzigen „zwar" steckt ein kleiner Philosoph."

zeugen lernen; es muß ferner die Anschauungen von den Dingen ebenfalls selbst gewinnen; endlich muß es auch die Verknüpfung beider (der Anschauung des Dinges und der Aussprache des Lautes) von selbst lernen; denn wie wollte man einem Kinde erklärlich machen, daß ein Wort dies und das bedeute? — Man kann also nur dem natürlichen und unwillkürlichen psychischen Prozeß in der Kindesseele zu Hilfe kommen; man kann ihm die Nachahmung der Wörter durch isoliertes und deutliches Sprechen, die Auffassung der Dinge durch Vorzeigen und Hindeuten, die Verknüpfung beider durch Anordnung der gleichzeitigen Wahrnehmung veranlassen, aber auch nur veranlassen; denn von der eigenen That des Kindes und dem Grade seiner Energie hängt es immer ab, wie viel diese Veranlassungen helfen; wie denn auch die Kinder den unendlich geringsten Teil der Sprache durch solches absichtliches Sprachlernen empfangen und den größten durch selbständiges, teils zufälliges, teils aufmerkendes Auffassen."

b) Das Kind soll seine Muttersprache ferner auch richtig sprechen lernen. So wollte es schon A. Comenius, wenn er sagt: „Man lehre nicht bloß verstehen, sondern auch das Verstandene aussprechen. Rede und Sachkenntnis müssen gleichen Schritt halten." Folgt nicht aber das richtige Sprechen aus dem Verstehen der Sprache von selbst? Zum Teil wohl. Aber Kinder im Alter von 2—3 Jahren verstehen vieles, was sie mit eigenen Worten noch nicht würden richtig sagen können. In der Schule machen wir diese Erfahrung oft. Denn auch da finden unsere Kinder für viele ihrer Vorstellungen und Gedanken oft nicht bald das rechte Wort, so daß wir helfend entgegenkommen müssen, indem wir sagen: Du hast wohl das gemeint — hast wohl so sagen wollen? Für eigene und fremde Vorstellungen und Gedanken immer das zutreffende, die Sache bezeichnende Wort zu finden, das lernen die Kinder erst durch eine lange Übung unter sorgfältiger Anleitung.

c) Endlich soll das Kind seine Muttersprache auch richtig schreiben — eigene und fremde Gedanken in Schrift korrekt darstellen lernen. — Wie bei den Völkern die nationale Sprache erst dann zu einer vollkommnern Ausbildung gelangte, als sie zur Schriftsprache geworden, so leisten auch bei unsern Kindern gut geleitete schriftliche Arbeiten der Sprachbildung die wesentlichsten Dienste. „Man muß sich im Schreiben üben — sagt Herder — wenn man richtig sprechen, genau lesen und hören will; der Griffel schärft den Verstand, er berichtigt die Sprache, er entwickelt Ideen, er macht die Seele auf eine wunderbar angenehme Weise thätig." „Ein Blatt schreiben regt den Bildungstrieb lebendiger an, als ein Buch lesen." (Jean Paul.) „Die Aufsatzbücher sind das Gesicht der Schule." (Eisenlohr.) Auch dieser dritte Zweck erfordert in der Schule eine lange und sorgfältige Übung.

Man unterscheidet in methodischen Werken gewöhnlich zwei Zwecke des Sprachunterrichts: den materialen und den formalen.

Zu dem materialen Zweck rechnet Diesterweg, daß das Kind „die Formen der Sprache und die durch sie dargestellten Vor=

stellungen kennen lerne und befähigt werde, das Gesprochene, Geschriebene oder Gedruckte **richtiger zu verstehen** und selbst **richtiger** und mit höherem Bewußtsein **zu sprechen;** ferner, daß jedes Kind seine Gedanken **richtig niederschreiben** lerne". Man sieht, wie hier Diesterweg ganz mit Becker übereinstimmt. Die von Becker angegebenen drei Zwecke gehen nach Diesterweg auf die materiellen Zwecke des Sprachunterrichts.

Was den formalen Zweck dieses Unterrichts betrifft, so geht der auf die Ausbildung und Kräftigung der geistigen Vermögen, zunächst und vornehmlich der intellektuellen. Denn da es der Sprachunterricht immer und immer mit Vorstellungen, Begriffen, Urteilen rc. zu thun hat, so liegt es ja, wie schon oben angedeutet wurde, in der Natur dieses Gegenstandes, daß er die formalen Vermögen des Vorstellens, Begreifens und Urteilens üben und zu immer höheren Leistungen stetig ausbilden müsse. Kurz, gerade die Sprache bildet die Denkkraft des Geistes in eminenter Weise. Da aber in der Sprache alle Seiten des geistigen Lebens, also auch das mannigfache Fühlen und Wollen ihren Ausdruck finden, so erstreckt sich der formale Gewinn der Sprachbildung auch auf Bildung ästhetischer, moralischer, religiöser und nationaler Gefühle.

Wenn wir hier materialen und formalen Zweck des Sprachunterrichts geschieden haben, so müssen wir abermals bemerken, daß diese Scheidung nur theoretisch ist; denn in der Wirklichkeit greifen beide stets in einander.

3. Zweige des elementaren Sprachunterrichts.

§. 136. Der gesamte Sprachunterricht der Volksschule gliedert sich in verschiedene Zweige. Es sind hauptsächlich folgende.

1. Alle geistige Bildung des Kindes hebt mit sinnlichen Wahrnehmungen seiner heimatlichen Welt an und mit den einfachsten Redeübungen, die man an und über die Gegenstände seiner Umgebung mit demselben anstellt. Daher hat die Schule vor allem dafür zu sorgen, daß das in die Elementarschule aufgenommene Kind heimatliche Gegenstände, deren Eigenschaften, Thätigkeiten rc. kennen, richtig benennen und darüber sprechen lerne. So wollte es Pestalozzi. Nach ihm soll aller Unterricht mit der Anschauung beginnen; aus der Anschauung eines Dinges entspringe zunächst die Benennung desselben; vom Namen gehe es dann zur Benennung seiner Eigenschaften, d. i. zur Beschreibung; aus der klaren Beschreibung entwickle sich zuletzt der Begriff. Der erste Sach- und Sprachunterricht wäre demnach sogenannter Anschauungsunterricht. (Lassen wir's vorerst bei diesem herkömmlichen Namen.)

2. Ein anderes höchst wichtiges Mittel, das Kind sprachlich zu bilden, ist die Lesekunst. Von dem Lesen sagt A. Diesterweg: „An

Wert und Bedeutung weicht es nur dem Einflusse des Lebens, d. h. der unmittelbaren Einwirkung der Menschen aufeinander durch die mündliche Rede und das lebendige Beispiel. Von der unendlich wichtigen Erfindung der Buchdruckerkunst zieht nur derjenige Gewinn, welcher lesen kann, und oft steht dem einzelnen kein anderes Mittel zu Gebote, sich geistig zu nähren, als das Lesen."

3. Aber das Kind soll auch seine Muttersprache richtig schreiben lernen. Diesterweg verlangt in dieser Beziehung als Minimum von jeder Schule folgendes: „Jedes Kind soll die Regeln der Rechtschreibung praktisch erlernen, d. h. nicht gerade die Regeln herzusagen und nachzuweisen, sondern nur anzuwenden, d. h. ohne Fehler zu schreiben verstehen. Eine Schule, welche dieses nicht leistet, gehört in dieser Beziehung zu den schlechten Schulen. Rechtschreibung und Fertigkeit in kleinen Aufsätzen des praktischen Lebens verlangen wir also von einer jeden Schule."

4. Endlich hat die Volksschule auch Grammatik zu lehren; denn ohne eine gewisse Summe von Lehren und Regeln der elementaren Grammatik würde das Schulkind über vieles in seiner Muttersprache nicht zur nötigen Klarheit gelangen. So ruhen ja auch Orthographie und Interpunktion vielfach ebenfalls auf Grammatik. Ob eine populär wissenschaftliche Grammatik zu geben, etwa nach Weise der Wurstschen Sprachdenklehre, oder aber sogenannter „angelehnter Sprachunterricht" nach analytisch-synthetischer Methode im Anschluß an das Lesebuch, oder in welcher Form sonst, davon später.

Unsere Methodik des Deutschen legen wir in drei Stufen dar: für Unter-, Mittel- und Oberklasse.

I. Der sprachliche Unterricht auf der Unterstufe — mit Kindern von 6—8 Jahren.

Einleitung.

§. 137. Wir behandeln nun den sprachlichen Unterricht für die Unterstufe, d. i. für das Alter von 6—8 Jahren. Da gilt es nun Übungen zu bestimmen, wie sie für die Bildungsstufe dieses Alters sachlich und methodisch passend sind und fruchtbar werden können.

Sprachlich wird das Kind der Unterstufe in jeder Unterrichtsstunde gebildet, in welcher überhaupt gesprochen wird. Wir unterscheiden daher mittelbare und unmittelbare Sprachbildung. Wir sagen: Sprachbildung, nicht Sprachunterricht. Wenn man gesagt hat: „Aller Unterricht muß Sprachunterricht sein": so verstehen wir das mit Hory dahin, „daß aller Unterricht sprachbildend im weitern Sinne des Wortes sein und seinen Beitrag zur gesamten sprachlichen Ausbildung des Schülers geben muß". Indem alle Gegenstände der Schule

in deutscher Sprache gelehrt werden, bereichern und erweitern alle des Kindes Sprachgebiet. „Jeder Lehrgegenstand bringt etwas hinzu, giebt neue Anschauungen, Vorstellungen und Begriffe, macht Wörter und Wortverbindungen lebendig. So ist jeder Lehrer, was er auch lehre, ein Deutschlehrer, ohne es zu wissen und zu wollen."*) Wenn dem so ist: dann ist wohl unmittelbare Sprachbildung gar nicht nötig? So haben manche gemeint. Das beklagt auch ein E. M. Arndt, wenn er sagt: „Alles muß der Mensch lernen, der auf Bildung Anspruch macht; nur seine Sprache will der Deutsche nicht lernen: die soll ihm von selbst kommen!" Sie kommt ihm aber nicht von selbst. Unmittelbarer Sprachunterricht ist notwendig. Dieser macht sich zur Aufgabe, die Aneignung der Muttersprache logisch und praktisch planmäßig zu betreiben. Als nächste Aufgabe sieht er an, das Sprachvermögen der Kinder durch besondere, methodisch dazu eigens geordnete Übungen anzuregen und zu bilden. Für die unmittelbare Sprachbildung hat die Elementarklasse nur zwei Gegenstände: den sogenannten Anschauungsunterricht und das Lesen mit Schreiben.

A. Der Anschauungsunterricht.

Einleitung.

§. 138. Der sogenannte Anschauungsunterricht**) hat in der neuern Pädagogik reformatorische Bedeutung; ihm verdanken wir nichts Geringeres, als die völlige methodische Um- und Neugestaltung der elementaren Lehrkunst. Es lag im Wesen dieses Gegenstandes, daß er nötigte, der Natur der allerersten Stufen der geistigen und sprachlichen Bildung nachzuforschen und die psychologischen Gesetze aufzusuchen, nach denen sich diese allerersten Bildungen vollziehen. Der Elementarunterricht der Unterstufe wurde in seiner fundamentalen Bedeutung für allen nachfolgenden Unterricht nun erst recht erkannt und nach Gebühr gewürdigt. Weil nun gerade der Anschauungsunterricht für das neuere Schulwesen von so großer Bedeutung geworden, so wollen wir ihn auch besonders eingehend behandeln. Wir disponieren die hier zu behandelnden Stoffe so:

1. Das Prinzip der Anschauung, zwar schon vor Pestalozzi gekannt, nach seiner Bedeutung für den menschlichen Unterricht aber erst von Pestalozzi voll erkannt.

2. Die historische Entwicklung des Anschauungsunterrichts auf Grund des Pestalozzischen Prinzips der Anschauung.

---

*) Beck, Die Schule in Wechselwirkung mit dem Leben. S. 103.

**) Wir gebrauchen diesen Namen, ohne darauf Rücksicht zu nehmen, ob es sich hier um eine neue Disziplin oder nur um ein neues Prinzip handelt. Siehe §. 141!

3. Stand und Gestaltung des Anschauungsunterrichts in der Gegenwart.
4. Lehrmittel für den Anschauungsunterricht. Litteratur.

1. Das Prinzip der Anschauung, schon vor Pestalozzi gekannt, nach seinem Sinn bei Pestalozzi.

§. 139. Pestalozzi ist der große Reformator der Elementarmethode. Sein reformatorisches Verdienst setzt er selbst in das eine, daß er das Prinzip der Anschauung im Elementarunterricht zur Geltung gebracht habe. Sein Scharfblick erkannte den vollen Inhalt und die praktische Tragweite dieses Prinzips, das übrigens in der Entwicklung des geistigen Lebens der Menschheit sich von Anfang geltend gemacht. Es ist daher so alt als die Menschheit. Man kann sogar sagen, es sei göttlichen Ursprungs; denn der Schöpfer hat es nicht nur in die geistige Natur des Menschen als Gesetz ihrer Entwicklung gelegt, sondern an den ersten Menschen es auch selbst geübt. 1. B. Mos. 2, 19. 20 berichtet Moses: „Als Gott der Herr gemacht hatte von der Erde allerlei Tiere auf dem Felde und allerlei Vögel unter dem Himmel, brachte er sie zu dem Menschen, daß er sähe, wie er sie nennete; denn wie der Mensch allerlei lebendige Tiere nennen würde, so sollten sie heißen. Und der Mensch gab einem jeglichen Vieh und Vogel unter dem Himmel und Tier auf dem Felde seinen Namen." Das war eine Übung im Anschauen und Denken, wie auch im Sprechen. Es begann also die geistige Bildung der ersten Menschen mit der Betrachtung der Werke Gottes und mit sprachlicher Bezeichnung der geschauten Dinge. Ganz so begann und beginnt jeder Mensch und jedes Volk seine geistige Bildung; denn die Natur ist das Buch, in dem jeder zuerst lesen lernt. Die Natur mit ihren zahllosen sinnlichen Gegenständen wirkt auf die Sinne, durch die Sinne auf den Geist, wo die sinnlichen Reize zu Wahrnehmungen und Vorstellungen werden, die sich dann im Wort fürs Ohr versinnlichen. Auf diesen Urborn aller geistigen und sprachlichen Entwicklung deuten auch die Anfänge aller Sprachen, insonderheit dadurch, daß ihre Wurzelwörter allesamt auf Naturanschauungen beruhen und daher konkrete sind. So sind auch bei allen Völkern selbst die religiösen Hymnen und nationalen Poesien reich an Bildern aus ihrem Naturleben. In der Bibel finden wir's ebenso. Sie lehrt anschaulich in den zahlreichen Symbolen und symbolischen Handlungen des mosaischen Kultus, in den vielen Typen und Allegorien des alten Testaments, in den Gnomen und Gleichnissen des neuen Testaments 2c.

Wenden wir uns dem pädagogischen Gebiete zu, so nennt die Geschichte der neueren Pädagogik Namen, die schon vor oder neben Pestalozzi dem Prinzip der Anschauung gehuldigt, für dessen didaktische Geltendmachung gesprochen und gewirkt haben, als: Luther, Baco von Verulam, John Locke, Amos Comenius, Rousseau, Basedow, von Rochow.

Schon Luther verwarf das bloße Wortlernen und forderte anschauliche Naturbetrachtung. „Wir beginnen — sprach er — von Gottes Gnaden seine herrlichen Werke auch aus den Blümlein zu erkennen. In Gottes Kreaturen erkennen wir die Macht seines Wortes.“ „Ein Pfirsichkern, obwohl seine Schale sehr hart ist, muß sich doch zu seiner Zeit aufthun, durch den sehr weichen Kern, der darin ist.“ — „Das Erkenntnis ist zweierlei: eines der Worte, das andere der Sachen. Wer aber das Erkenntnis der Sache nicht hat, dem wird das Erkenntnis der Worte nichts helfen. Denn was einer nicht wohl verstehet und weiß, davon wird er auch nicht wohl reden können.“ Hier schauen wir das Aufleuchten eines großen pädagogischen Gedankens, der aber für die Schulpraxis noch auf lange ein totes Kapital blieb.

Franz Baco von Verulam (1561—1626) bekämpfte sehr energisch das bloße Bücherlernen, den sogenannten verbalen Realismus, und wollte dafür realen Realismus. Er stellte in dringender Weise das Prinzip auf, daß man in den Naturwissenschaften überall von der Anschauung und sinnlichen Erfahrung, von der genauen Erforschung der Dinge mittelst der Sinne ausgehen und durch Vergleichung der Thatsachen zu dem allgemeinen Gesetze aufsteigen müsse. Ein Gesetz der Physik aus einem Buche lernen und es aus Experimenten finden lassen: o wie weit verschieden ist doch das! Baco wurde der Begründer der sogenannten induktiven Methode in den Wissenschaften. „Wie Luther gegen eine Masse menschlicher Traditionen auftrat, durch welche die Offenbarung Gottes in der heiligen Schrift entstellt wurde, so trat Baco gegen die Traditionen und Menschensatzungen auf, welche die Offenbarung Gottes in der Schöpfung verdunkelten. Die Menschen sollten forthin nicht mehr willkürliche und träumerische Auslegungen beider Offenbarungen, sondern diese Offenbarungen selbst lesen. Er wollte die Menschen zur unmittelbaren Betrachtung der Schöpfung auffordern.“ (Buße — im Diesterwegschen Wegweiser.)

Johann Amos Comenius (1592—1671), dieser Seher unter den Pädagogen, hat das Prinzip der Anschauung zum ersten Male für den Elementarunterricht entwickelt und seine Anwendung nicht nur empfohlen, sondern auch selbst versucht. „Vor allem — so fordert er — übe man die Sinne. Mit realer Anschauung, mit Beobachtung der Sachen, nicht mit dem Erlernen trockener Wortverzeichnisse muß der Unterricht beginnen. Der Unterricht wird klar und fest sein, wenn die sinnbaren Sachen den Sinnen recht vorgestellt werden, damit man sie mit dem Verstande begreifen könne. Ich sage und wiederhole es mit lauter Stimme, daß dies die Grundstütze sei aller andern Stücke. Es ist nichts in dem Verstande, wenn es nicht zuvor im Sinne gewesen. Es sollen den Kindern die bekannten Sachen nicht allein in der Figur, im Bilde, sondern auch **an sich selber** (in natura) gezeigt werden. In Summa: die Menschen sind anzuleiten, ihre erste Weisheit nicht aus Büchern zu schöpfen, sondern aus der

Betrachtung von Himmel und Erde, von Eichen und Buchen, d. h. sie müssen solche Dinge selbst kennen lernen und erforschen, nicht bloß fremde Betrachtungen dieser Dinge und bloße Zeugnisse von denselben. Sachen sind den Sinnen nahe zu bringen, Sichtbares den Augen, Hörbares den Ohren, Riechbares der Nase, Schmeckbares dem Geschmack, Fühlbares dem Gefühl; der Anfang des Wissens darf nicht mit einer verbalen Darlegung der Dinge, sondern muß mit realer Anschauung geschehen. Aus der Anschauung entwickelt sich das sichere Wissen."

Klarer konnte das Prinzip der Anschauung und seine Bedeutung für die Elementarmethode kaum dargestellt werden, als hier geschehen. Leider war die Zeit der praktischen Durchführung in den Volksschulen nicht günstig. Das Prinzip des Comenius blieb noch auf lange nur — ein Seherblick. Dennoch that Comenius für die Verwirklichung desselben das Mögliche. Er bearbeitete für den Anschauungsunterricht ein Bilderbuch, genannt: Orbis pictus (die Welt in Bildern).

Jean Jacques Rousseau (1712 — 1778) fordert in seinem „Emile" vor allem Ausbildung der Sinne. „Was der menschliche Verstand aufnimmt, wird ihm durch die Sinne zugeführt; das Sinnliche bildet die Basis des Intellektuellen." Und anderwärts: „Die ersten Vermögen, die sich in uns entwickeln und vervollkommnen, sind die Sinne. Sie sind auch die ersten, auf welche geachtet werden muß; aber gerade sie werden am meisten übersehen und vernachlässigt. Die Sinne üben heißt nicht bloß Gebrauch von ihnen machen, sondern es heißt, richtig durch sie fühlen und urteilen lernen." Man merke wohl: **durch** sie. Denn nur der Geist fühlt und urteilt. Man muß eben den Sinn bei dem Geiste fassen. Sinnenbildung kann und darf nicht von Geistesbildung getrennt werden; der Geist nimmt durch den Sinn wahr.

Johann Bernhard Basedow (1723—1790) wirkte in gleichem Sinne. Sein „Elementarwerk" (1774) enthält 100 Kupfer, an die der elementare Sachunterricht sich anschließen sollte. Man hat dies Bilderwerk den Orbis pictus des 18. Jahrhunderts genannt.

Friedrich von Rochow (1734 — 1805), eine edle Erscheinung unter den Pädagogen, bereits in Pestalozzischer Atmosphäre atmend, gründete den Unterricht der von ihm gepflanzten Schulen zu Reckan auf das Prinzip der Anschauung; denn er wollte, daß der Lehrer beim ersten Unterricht der Kinder nicht sogleich und allein mit dem Bücherunterricht anfange, sondern das Kind durch leichte, seinen Fähigkeiten angemessene Gespräche über allerlei ihm bekannte und auf die Sinne einwirkende Gegenstände unterhalte, zu allererst die Aufmerksamkeit der Kinder erwecke und übe, und sie ihre Sinne ordentlich gebrauchen, recht sehen und hören, vieles anschauen und darauf merken, das Gesehene und Gehörte richtig angeben lehre.

Das formale und materiale Prinzip der deutschen Reformation war längst bekannt und wurde gegenüber den scholastischen Satzungen der römischen Kirche von verschiedenen reformatorischen Sekten auch schon geltend gemacht; seine weitgreifende theologisch-wissenschaftliche und praktische Bedeutung ist aber erst durch Luther zum allgemeinen Verständnis und zur Anerkennung in einem großen Teile der Christenheit gekommen. Gerade so ist es dem methodischen Prinzip der Anschauung ergangen. Seine vorpestalozzische Geschichte haben wir in kurzen Zügen dargethan. Wir wenden uns nun zu Pestalozzi selbst, dem großen Reformator des gesamten Elementarunterrichts.

Pestalozzi setzte, wie schon bemerkt, sein ganzes Verdienst um den menschlichen Unterricht in das eine, das Prinzip der Anschauung zur wirklichen Geltung gebracht zu haben. Seine Worte sind: „Wenn ich mich frage: was habe ich denn eigentlich für das Wesen des menschlichen Unterrichts geleistet? so finde ich: **ich habe den höchsten obersten Grundsatz in der Anerkennung der Anschauung als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis festgestellt.**" Pestalozzi faßte dieses Prinzip auch in folgende zwei Sätze: „Jede Erkenntnis muß entweder von der Anschauung ausgehen" (so bei allen realen Gegenständen), „oder auf die Anschauung zurückgeführt werden" (so bei der Veranschaulichung in formalen Gegenständen).

Das war also der große Gedanke, durch den Pestalozzi nach seinem eigenen Kraftausdruck den europäischen Schulwagen umgekehrt und in ein ander Gleis geleitet hat. Es will aber dies Prinzip in allen seinen Teilen richtig verstanden sein, um seine Fülle und Tragweite richtig ermessen zu können. Eine Auslegung desselben scheint darum hier ganz am Ort. Wir stellen drei Fragen: Was versteht Pestalozzi unter Anschauung? Inwiefern ist die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis? Warum ist die Anschauung der oberste Grundsatz alles Unterrichts?

a) Was versteht Pestalozzi unter Anschauung?

Der Begriff Anschauung ist schon in unserer Psychologie besprochen worden. Hier folge eine erweiterte Besprechung.

Zunächst hat man hier folgende drei Begriffe wohl zu unterscheiden: Empfindung, Wahrnehmung und Anschauung. Empfindung nennen wir jeden Reiz, den die Außenwelt auf unsere Sinne und sensitiven Nerven ausübt. Diese Empfindungen sind ursprünglich und an sich unbewußt. Sowie sie bewußt werden, nennt man sie Wahrnehmungen. Alle Wahrnehmungen sind zugleich Empfindungen; aber nicht alle Empfindungen auch Wahrnehmungen. In der Wahrnehmung empfängt die Seele Kenntnis von den sinnlichen Dingen und deren Qualitäten. Man teilt die Wahrnehmungen ein nach den fünf Sinnen. Jeder Sinn führt der Seele verschiedene einzelne Beschaffenheiten der Körper zu. Die Farbe des Zuckers sieht, die Süßigkeit schmeckt, die Härte fühlt man. Den Apfel sieht, fühlt, riecht, schmeckt man,

und wenn er ganz reif ist, daß die Kerne im Kerngehäuse klappern, so hört man ihn auch. Die Seele faßt nun die verschiedenen Merkmale, die sie an einem Dinge durch einen oder mehrere Sinne wahrgenommen, einheitlich zusammen. Die Gesamtheit der an einem Dinge wahrgenommenen sinnlichen Qualitäten heißt Anschauung.

Bei jeder Anschauung ist ein Zwiefaches zu unterscheiden: der Sinn als Organ, die Thätigkeit der Seele, die die Sinnenreize bewußt in sich aufnimmt und zur Einheit zusammenfaßt. Sinn und Geist sind also die beiden Faktoren, aus denen die Anschauung als Produkt hervorgeht, und die darum eng verbunden sind. Wie aber hier der Geist der Hauptfaktor ist, sagt uns das von Herbart schon wiederholt angeführte Wort: „Man muß den Sinn beim Geiste fassen.“ Schleiermacher drückt das so aus: „Bildung der Sinne ist Bildung des Verstandes.“

Im Anschauen richtet sich also der Geist durch das Organ eines Sinnes auf einen sinnlichen Gegenstand — ein schauendes Subjekt auf ein geschautes Objekt. Wir haben diesen Akt Aufmerksamkeit genannt, die wir schon früher als einfachsten Denkakt bezeichnet haben. Man trenne also nicht Denken und Sehen. Man spricht darum von einem „denkenden Sehen“. Davon sagt K. G. Ehrlich treffend: „Wenn du das Kind zum denkenden Sehen anleitest, so thust du viel mehr für dasselbe, als wenn du ihm das Lesen und Schreiben beibringst; denn ein wirklich sehendes Auge, ein wirklich hörendes Ohr, und einen denkenden Geist hat jeder und in jedem Augenblick seines Lebens nötig.“

Zusatz. „Anschauung — sagt Rosenkranz — ist ein herrlich Wort. Es drückt im Schauen die subjektive Thätigkeit aus. Allein nicht bloß als Sehen, wie das Auge des Tieres, das in der sinnlichen Äußerlichkeit befangen ist, sondern als eine Vertiefung in die Sache. Die Präposition „an“ bezeichnet, daß das Schauen die Sache zur wirklichen Objektivität mache.“

Das Wort Anschauung kann irre führen, als ob hier bloß Gesichtswahrnehmungen in Betracht kämen. Das Gesicht ist allerdings der vollkommenste Sinn; daher die Gesichtswahrnehmungen die zahlreichsten und wichtigsten. Mittelbar beteiligt sich das Gesicht fast an allen andern Sinneswahrnehmungen. Wenn man daher den Ton der Glocke hört, so stellt man sich auch ihre Gestalt vor; ebenso, wenn man im Finstern eine Lilie riecht, die Lilie selbst. Aber — a potiori fit denominatio. Wie man sich die gesehene Glocke darstellt, so auch den gehörten Ton, den empfundenen Geruch oder Geschmack. Darum spricht man auch von Tonanschauungen, auch, wiewohl weniger gewöhnlich, von Geruchs- und Geschmacksanschauungen.

b) Inwiefern ist nun die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis?

Wie wir vorher Empfindung, Wahrnehmung und Anschauung unterschieden haben, so müssen wir nun hier auch Anschauung, Vorstellung und Begriff klar unterscheiden.

Die Anschauung als solche ist ganz individuell, an einen bestimmten Gegenstand gebunden. Anders ist es schon mit der Vor-

stellung. Dies Wort kommt in doppeltem Sinne vor. Schon die Anschauung als solche ist ja nicht bloß ein Wissen um den Namen eines Dinges, sondern auch ein Wissen um einige oder mehrere seiner Merkmale. Rosenkranz sagt: „Die sinnliche Gewißheit weiß allerdings nur, daß etwas ist, also das Sein, aber nicht, was es ist. Um dies Wissen des Wesens ist es aber zu thun. Die bestimmten Unterschiede des Seins sind für das Bewußtsein die Merkmale, wodurch der Geist das eine Sein von einem andern unterscheidet. Das Auffassen der Merkmale in ihrer Richtigkeit, d. h. wie sie als Eigenschaften des Dinges an sich bestehen, und in ihrer Vollständigkeit, d. h. wie sie die Totalität der Dingheit ausmachen, giebt zum Resultat die Beschreibung." Weiß man von einem Dinge auch nur 3, 4, 5 Merkmale, so geben diese schon Stoff zu einer, wenn auch nur kurzen Beschreibung. In diesem Sinne nimmt nun auch Pestalozzi das Wort Beschreibung, wie aus unten folgendem Zitat erhellet. Wie aber die Vorstellung weiter zwischen Anschauung und Begriff in logischem Sinne in der Mitte steht, so daß sie gleichsam ein werdender Begriff ist, leuchtet bald ein. Hat ein Kind nur Obstbäume und Pappeln als Bäume kennen gelernt, so wird es, wenn man es vor Birken, Buchen, Eichen führt, diese sofort auch Bäume nennen. Daraus folgt, daß es allgemeine Merkmale der Bäume aufgefaßt (abstrahiert) hat. Der logische Begriff von Baum ist ihm aber noch lange nicht klar. Diesen gewinnt es erst, wenn es von allen Arten der Bäume wesentliche und unwesentliche Merkmale scharf scheiden und die wesentlichen zusammenfassen gelernt hat. Durch den Begriff kommt erst unser Wissen von einem Gegenstande zur vollen Klarheit. Da wir im Begriff die wesentlichen Merkmale denken, so lernen wir im Begriff das Wesen des Dinges kennen. Erst das begriffliche Wissen nennt die Philosophie Erkenntnis eines Dinges. Nun ist der Gang der Natur dieser: Alles Erkennen beginnt mit Anschauung, entwickelt sich zur Vorstellung und vollendet sich als wissenschaftliches im Begriff. Pestalozzi drückt das so aus: „Aus der Anschauung eines Dinges geht es zur Beschreibung; aus der klaren Beschreibung entwickelt sich der deutliche Begriff. Dies letzte Ausreifen des Ziels alles Unterrichts hängt wesentlich von der Weisheit in der Führung der Anschauung ab. Anschauungslose Definitionen erzeugen eine schwammichte, fundamentlose Weisheit." Ganz ähnlich sagt Kant: „Begriffe ohne Anschauungen sind leer." Aus dem allen geht hervor, daß die Anschauung wirklich das Fundament aller Erkenntnis ist, und zwar das absolute, d. i. der notwendige und darum natürliche Anfang aller Erkenntnis.

Mit der elementaren intellektuellen Entwicklung verband nun Pestalozzi in gleich naturgemäßer Weise die elementare Sprachbildung. Er gab den Kindern die richtigen Namen für Dinge, deren Eigenschaften und Thätigkeiten und verhalf so dem Kinde zu einem großen Reichtum von Begriffswörtern. Da aber jedes Ding eine Vielheit von

Merkmalen in sich befaßt, so kann es selbst als Subjekt, können die verschiedenen Merkmale aber als ebenso viele Prädikate aufgefaßt werden. Indem man nun die Merkmale vom Dinge aussagen läßt, übt man das Kind im elementaren Urteilen. Diese aus der Betrachtung sinnlicher Dinge hervorgehenden Urteile sind wiederum die ersten, die ein Kind bilden lernt.

c) Die Anschauung ist der oberste Grundsatz alles Unterrichts.

Wenn wirklich alle Erkenntnis uranfänglich von Anschauungen ausgeht, so treffen wir hier, wie schon oben bemerkt, auf ein Naturgesetz, das man nun auch als Gesetz für naturgemäße Unterrichtserteilung zu verwerten hat. In welchen realen Gegenständen auch unsere Kinder zu Erkenntnissen geführt werden sollen: überall müssen wir den Anfang mit Anschauungsgegenständen machen. Handelt es sich aber um abstrakte Vorstellungen, wie z. B. im Rechnen, oder um eine abstrakte Sprachregel, so sind diese an konkreten Beispielen zu veranschaulichen. Beides liegt in der Forderung: Unterrichte anschaulich! eine Regel, die seit Pestalozzi die Grundregel für allen naturgemäßen Elementarunterricht geworden. Wie nach Pestalozzi auch abstrakte Vorstellungen auf Anschauungen zurückgeführt und durch diese dem kindlichen Geiste nahe gebracht werden müssen, haben wir schon oben bemerkt und werden später wiederholt darauf zurückkommen.

Soviel zum Verständnis des Pestalozzischen Prinzips der Anschauung. Gehen wir nun zur Geschichte des Anschauungsunterrichts, um darzuthun, wie sich dieser Unterricht auf Grund des Pestalozzischen Prinzips unter den Händen berufener Methodiker verschieden gestaltet hat.

2. Die historische Entwicklung des Anschauungsunterrichts auf Grund des Pestalozzischen Prinzips der Anschauung in ihren Hauptmomenten.

§. 140. Auch die Methoden des Elementarunterrichts haben ihre Kreisläufe — ihre periodischen Entwicklungsphasen; denn die Lehrweisen entwickeln sich in den Schulen berufener Methodiker immer aus einer methodischen Idee heraus nach psychologischen Gesetzen. Jene Entwicklungen kehren nicht selten zu früheren Weisen zurück. Indem man aber bei solcher Rückkehr gemachte Erfahrungen weise benutzt, betreten gewesene Abwege vermeidet, verjüngt sich das Alte zu neuem Leben.

Auf den Lektionsplänen für die Unterstufe unserer Volksschulen findet man jetzt fast allgemein folgende Gegenstände: biblische Geschichte, Anschauungsunterricht, Lesen mit Schreiben, Rechnen, Singen — also eine ziemliche Mannigfaltigkeit von Lehrstoffen. Die Zeit liegt nicht weit hinter uns, wo pädagogische Autoritäten, mit ausdrücklicher Verwerfung des Unterrichts in biblischer Geschichte, Lesen

mit Schreiben 2c., es für das allein Richtige hielten, daß während der ersten zwei Schuljahre nur ein einziger Gegenstand betrieben werde, nämlich der sogenannte Anschauungsunterricht, der die Kinder an sinnlichen Gegenständen im „Bemerken und Sprechen" methodisch üben und bilden und dadurch für den spätern gegliederten Unterricht erst unterrichtsfähig machen sollte. Auf diese Idee führte das Pestalozzische Prinzip der Anschauung.

Die Litteratur des Anschauungsunterrichts ist ungemein reich. Wir werden uns nur an epochemachende Namen halten, durch die die praktische Ausgestaltung des Pestalozzischen Anschauungsprinzips phasenweis bis dahin entwickelt worden, wo dieser neue Gegenstand aufhörte als eine besondere Disziplin zu gelten, dafür aber nun als das erkannt wurde, was er seinem Wesen nach nur sein kann und soll — als methodisches Prinzip. Wir beginnen da billig mit Pestalozzi selbst. Auf ihn lassen wir folgen: v. Türk, Denzel, Graßmann, Diesterweg, Curtman, Graser. Bei Aufstellung dieser Namen ist nicht eine strenge Zeitfolge, sondern die durch diese berühmten Methodiker bewirkte genetische Entwicklung der in Rede stehenden Pestalozzischen Idee maßgebend gewesen.

I. Heinrich Pestalozzi.*)

Schrift: „Buch der Mütter, oder: Anleitung für Mütter, ihre Kinder bemerken und sprechen zu lehren." 1803.

Diese wichtige Schrift Pestalozzis eröffnet den Reigen einer reichen Litteratur über den Anschauungsunterricht. Was Pestalozzi selbst als Zweck seiner Schrift angiebt, welchen Lehrgang er hat, welches Lehrverfahren er übt — das werden wir im einzelnen betrachten, zuletzt aber mit einer kurzen Beurteilung abschließen. Dieselben Punkte werden uns auch leiten bei der Besprechung der nachfolgenden Schriften.

1. Zweck. Kinder mit gesunden Sinnen werden auch ohne Anleitung sehen und hören, aber nicht wissen, was sie sehen und hören. Vermittelst der auf die Sinne ausgeübten Reize der Außenwelt wären sie wohl imstande, auf dies und das zu **merken**; sie würden aber nichts oder wenig **bemerken**, das Bemerkte von selbst auch nicht richtig **benennen** lernen. Auf Dinge merken (die Aufmerksamkeit darauf richten), ihre Merkmale bemerken (und von einander unterscheiden), Dinge und deren Merkmale richtig benennen: damit beginnt bei jedem Kinde das erkennende Seelenleben. Zur naturgemäßen Entwicklung dieses bedarf es aber einer Anleitung. Nun hatte Pestalozzi beobachtet, wie jede Mutter, von der Mutterliebe dazu getrieben, ihr Kind im Bemerken und Reden übt, jedoch nicht in planmäßiger Weise; er beabsichtigte darum mit seiner Schrift eine Anleitung zu geben, wie diese Übungen von den Müttern plan- und schulmäßig auszuführen seien.

*) S. Biographie Teil V.

Daß er bei Abfassung des in Rede stehenden Buches diesen Zweck vor Augen gehabt, sagt er selbst in folgenden Worten: „Diese Schrift sucht nichts anderes, als die Mutter auf dem Wege, den Gottes Vorsehung zur ersten Entwicklung der Anlagen des Kindes selbst vorgezeichnet, zu erhalten und sie durch Befolgung desselben in den Stand zu setzen, die Kraft des Kindes im Bemerken und Reden auf die einfachste, leichteste und mit den Bedürfnissen der intellektuellen und sittlichen Bildung am meisten übereinstimmende Art in ihm zu entwickeln."

2. Lehrgang. a) Stoffwahl. Durch Beobachtung der Mutter war Pestalozzi darauf gekommen, als Gegenstand für den allerersten Anschauungsunterricht den menschlichen Körper zu wählen. „Man wußte den Grundsatz immer, daß alles Wissen des Menschen von ihm selbst ausgehe und ausgehen müsse — sagt Pestalozzi — ich befolgte ihn. Denn da nicht äußere Gegenstände, die das Kind sieht und hört, sondern es selbst der erste Gegenstand seines Bewußtseins und seines Bemerkens ist, es selbst, indem es sich selbst fühlt, es selbst, indem es sich ganz in der ersten Unbeholfenheit seines Daseins fühlt und als Gegenstand der mütterlichen Liebe in dieser Unbeholfenheit: so fängt mein Buch seine Anleitung, die Kräfte des Kindes zum Bemerken und Reden zu entwickeln, auch mit dem Ins-Auge-Fassen seiner selbst, seines Körpers an." Pestalozzi begründet die Wahl seines Stoffes noch weiter also: „Je entfernter von den Sinnen ein Gegenstand ist, desto schwerer wird's den Menschen, sich denselben klar und deutlich zu machen; je näher denselben, desto leichter wird es den Menschen. Du selbst aber bist der Mittelpunkt und Vorwurf deiner Anschauung. Alles, was du selbst bist, ist dir leichter klar und deutlich zu machen, als alles, was außer dir ist; alles, was du von dir selbst fühlest, ist an sich selbst eine bestimmte Anschauung, nur was außer dir ist, kann eine verwirrte Anschauung für dich sein; folglich ist der Gang deiner Erkenntnis, sofern er dich selber berührt, eine Stufe kürzer, als insofern er von irgend etwas außer dir ausgeht; die Kenntnis der Wahrheit geht bei dem Menschen von der Erkenntnis seiner selbst aus." Aus diesen Worten erkennt man, wie Pestalozzi vollkommen überzeugt gewesen, daß er in der Wahl des kindlichen Körpers das Richtige, ja das hier allein Richtige getroffen. Dennoch war seine Wahl ein Fehlgriff. Beweis weiter unten.

b) Anordnung des Stoffes. Pestalozzi behandelt den menschlichen Körper in folgenden 10 Übungen:

(I.) 1. Zeigen und Benennen der äußern Teile des Körpers. (Auf 20 Seiten lauter Namen von Körperteilen.) 2. Lage dieser Teile — was für Teile um jeden herumliegen. 3. Zusammenhang der Teile. 4. Angabe der Teile, welche am Körper einfach, doppelt, mehrfach da sind. (II.) 5. Eigenschaften jedes Teiles. 6. Zusammensuchen der Teile, die irgend eine der genannten Eigenschaften mit einander gemein haben, z. B. derer, die rund, spitz, gebogen, weiß, schwarz sind. (III.) 7. Verrichtungen jedes Teiles, wie und

bei was für Gelegenheit dieselben statthaben, z. B. mit dem Kopfe schütteln, nicken, die Stirn runzeln, mit den Augen sehen, sie öffnen und schließen u. s. w. (IV.) 8. Das Wesentliche, was zur Besorgung des Körpers gehört. (V.) 9. Der vielseitige Nutzen der dem Kinde bekannten Eigenschaften der Teile des Körpers. (VI.) 10. Die Mutter lehrt das Kind alles Bisherige zusammenfassen und jeden Körperteil soweit beschreiben, als es ihn kennen gelernt hat.

Man sieht aus der Anordnung dieser Übungen, wie Pestalozzi Namen, Beschaffenheiten oder Eigenschaften, Verrichtungen (Thätigkeiten), Pflege und Nutzen jedes Körperteiles dem Kinde nach und nach zum Bewußtsein bringt; erst in der letzten Übung leitet er das Kind zum Zusammenfassen verschiedener Merkmale der einzelnen Körperteile und damit zu relativ vollständigen Beschreibungen an.

Wenn Pestalozzi in seinem „Buch der Mütter" den menschlichen Körper zum alleinigen Gegenstand seines Anschauungsunterrichts wählte, so war es doch keineswegs seine Meinung, daß nur dieser Gegenstand zu besprechen sei. Die Mutter sollte später — so wollte er's — den ganzen Kreis der Gegenstände, die die Sinne des Kindes berühren, nach eben diesen Gesichtspunkten ins Auge fassen und behandeln. Ja er versprach sogar, die wichtigsten Gegenstände, die dem Kinde am nächsten liegen und zur Entwicklung, Stärkung und Belebung der Kräfte seines Bemerkens und Redens vorzüglich geschickt sind, in eben dieser Reihenfolge von Übungen zu bearbeiten, wie er's im Buch der Mütter mit dem menschlichen Körper gethan. Die Ausführung ist aber unterblieben. Das Buch der Mütter sollte also für alle noch in Aussicht gestellten Anleitungen im „Bemerken und Sprechen" das Normalbuch sein.

3. Lehrverfahren. Pestalozzis Lehrverfahren beim Anschauungsunterricht ist ein sehr einfaches und kunstloses. Es ist gleichsam eine Ur- oder Naturmethode, die er der Mutter oder „der Natur abgelauscht" hatte. Er sagt darüber: „Das Geschäft des Redenlehrens knüpft sich einfach und natürlich, auch bei der ärmsten Mutter, an die Stunden der Besorgung und körperlichen Pflege des Kindes. Es ist in dem Augenblicke, indem sie es wäscht und reinigt, daß sie jeden Teil seines Körpers, den sie benetzt und wieder abtrocknet, auch benennt und benennen muß, dazu sprechend: Gieb mir dein Händchen, dein Füßchen ꝛc. Und hinwiederum, wenn's ihm zu essen giebt, benennt sie Brei, Topf und Löffel, und wenn der Brei zu warm ist, spricht sie: Du mußt warten, es ist heiß. Das eßbegierige Kind zieht gleichwohl den Löffel an die Lippen, fühlt das Brennen und spricht nun selbst: heiß — heiß!" Mutter und Kind befinden sich in stetem Wechselgespräch; wenn das Kind erst fragen kann, dann nimmt das gegenseitige Fragen und Antworten kein Ende.

Gehen wir aber zu Pestalozzi in seine Schule, um da kennen zu lernen, wie er seine Anschauungsübungen praktisch betrieben hat. v. Türk, der begeisterte Verehrer Pestalozzis, giebt uns in seinen „Briefen aus Münchenbuchsee" (1806) folgendes Beispiel.

„Erste Übung. Lehrer (mit beiden Händen vom Kopfe an über den ganzen Leib hinunter bis an die Füße zeigend) spricht: Der Körper oder der Leib. Kinder (dieselbe Bewegung nachahmend) sprechen: Der Körper oder der Leib. Lehrer (mit den Händen den ganzen Kopf umfassend): Der Kopf oder das Haupt. Kinder (ebenso zeigend): Der Kopf oder das Haupt. Lehrer (mit der Hand von dem Scheitel bis zum Kinn hinfahrend): Das Angesicht. Kinder (ebenso zeigend): Das Angesicht. Und so fort bezeichnet der Lehrer immer den Teil, den er benennt, zugleich mit der Hand oder dem Finger und läßt die Kinder den nämlichen Teil gleichfalls im Chor und Takt benennen und bezeichnen. In der zweiten Übung soll das Kind die Lage der verschiedenen Körperteile kennen lernen. Lehrer: Der Körper oder der Leib geht von den Fußsohlen an bis an den Scheitel hinauf (mit den Händen erst auf die Füße und sodann an dem Körper hinauf bis an den Scheitel zeigend) und von dem Scheitel an bis an die Spitzen der Finger an beiden Händen. (Beide Arme und die Finger ausstreckend.) Kinder (indem sie dieselben Bewegungen machen) wiederholen die Worte des Lehrers alle zugleich im Takte. Lehrer: Das rechte Auge (mit dem Finger es berührend) liegt unter der rechten Seite der Stirne (diese Stelle berührend) über der rechten Backe zwischen dem obern Teile der Nase und der rechten Schläfe. (Diese Teile jedesmal zugleich berührend.) U. s. w. Man erkennt sofort, daß er mit diesem Verfahren sich die Methode der Mütter zum Vorbild genommen. (Siehe Dr. Schmid, Pädagogisches Handbuch. Bd. 1. S. 40 f.)

Pestalozzis Buch der Mütter sollte auch eine Anleitung sein, die Kinder „reden zu lehren". Alles an einem Gegenstande Bemerkte sollte auch benannt, mit dem rechten Worte bezeichnet werden, kurz: Sache und Wort sollten immer beisammen sein. Denn — so sagt er — „ewig wird die Entwicklung der Denkkraft des Menschen an die Entwicklung seiner Sprachkraft geknüpft sein und die Sache das Objekt sein, an dem es seines geistigen Wesens und der geistigen Natur der Dinge überhaupt gewahr wird."

4. Beurteilung. Pestalozzi spricht es oft aus, wie er, um das methodisch Richtige zu finden, der Natur an den Puls gefühlt habe. Die Natur studieren und ihr an den Puls fühlen, ist freilich, wie für den Arzt, so auch für den Pädagogen der Weg, zum Natürlichen methodischer Behandlungen zu gelangen. Aber dies Pulsfühlen muß doch sehr schwer sein; denn viele meinen's gethan zu haben und sind doch auf sehr unnatürliche Wege geraten. So selbst unser Pestalozzi.

a) Daß die Wahl des Stoffes für seinen ersten Anschauungsunterricht eine ganz naturgemäße sei: davon war Pestalozzi, wie wir gesehen, durchaus überzeugt.

„Und nun, was meinst du," fragen wir mit Roth, „hat Pestalozzi das Natürliche dem Stoffe nach für den ersten Unterricht gefunden?" Wir antworten: entschieden nicht. Das Unnatürliche dieser scheinbaren Natürlichkeit hat schon Fichte nachgewiesen, nämlich in seinen „Reden an die deutsche Nation". Daselbst lesen wir: „Das Pestalozzische Buch für die Mütter lediglich als die erste Grundlage des Unterrichts betrachtet, ist der Inhalt desselben, nämlich der Körper des Kindes, ein **vollkommener Mißgriff.** Er geht von dem

sehr richtigen Satze aus, der erste Gegenstand der Erkenntnis des Kindes müsse das Kind selbst sein. Aber ist denn der Körper des Kindes das Kind selbst? Wäre, wenn es doch ein menschlicher Körper sein sollte, der Körper der Mutter ihm nicht weit näher und sichtbarer? Und wie kann doch das Kind eine anschauliche Erkenntnis von seinem Körper bekommen, ohne zuerst gelernt zu haben, denselben zu gebrauchen? Jene Kenntnis ist keine Erkenntnis, sondern — ein bloßes Auswendiglernen von willkürlichen Worten, das durch die Überschätzung des Redens herbeigeführt wird. Im Felde der objektiven Erkenntnis, die auf äußere Gegenstände geht, fügt die Bekanntschaft mit den Wortzeichen der Deutlichkeit und Bestimmtheit der innern Erkenntnis für den Erkennenden durchaus nichts hinzu, sondern sie erhebt dieselbe bloß in den völlig verschiedenen Kreis der Mitteilbarkeit für andere. Klarheit jener Erkenntnis beruht gänzlich auf der Anschauung." — Hierher gehört auch das Wort Herbarts: „Der Mensch lebt zuerst in der Objektivität und ist ganz von ihr dahingenommen; erst allmählich kommen wir aus dem Vorstellen des Objektiven und Fremden zu uns selbst — zur Subjektivität." Das Gegenteil behauptet Pestalozzi, wenn er sagt: „Nicht äußere Gegenstände, die das Kind sieht und hört, sind erste Gegenstände seines Bewußtseins und Bemerkens." Wie richtig ist der didaktische Grundsatz: vom Nahen zum Fernen! Pestalozzi war überzeugt, diesem Grundsatze in seinem Buche vollkommen gerecht worden zu sein, und es fand das gerade Gegenteil statt.

Aber auch die Anordnung der Stoffe im „Buch der Mütter" ist eine unnatürliche, weil eine dem Wesen der Anschauung völlig zuwiderlaufende. Denn wenn Pestalozzi in Übung 1 auf 20 Seiten lauter Namen von Körperteilen giebt, so geben doch diese zahllosen Namen von Gliedern, die sie bezeichnen, keine anschauliche Erkenntnis. Was zur Anschauung jedes einzelnen Teiles gehört, als z. B. außer dem Namen die Form, die Farbe, die Lage, die Verrichtung, lehrt Pestalozzi sehr zerstreut in den verschiedenen Übungen. Erst in der letzten Übung kommt es bei ihm zu Zusammenfassungen von allem, was an jedem einzelnen Teile Bemerkbares gefunden worden, und somit erst da zu wirklichen Anschauungsbildern.

b) Die Form der Behandlung bei Pestalozzi ist gleichfalls eine unnatürliche. „Das Kind fragt allerdings, wie eine Frucht, eine Blume, ein Geräte heiße, vermöge der uns innewohnenden Meinung, daß der Name das Wesen der Sache ausdrücke. Es fragt auch, ob man das Ding essen und was man damit machen könne, ob das Tier böse sei und dergleichen. Aber eine Demonstration der Pflanze nach ihren Teilen, ihrem Gebrauche u. s. w. hält kein Kind der Unterstufe aus. Und dann vollends die des eignen Körpers!" Wie geisttötend und für kleine Kinder unnatürlich sind folgende Sätze, die sich bei Pestalozzi zahllos finden:

Die mittlern Zeigefingerknöchel liegen außen an dem mittlern Zeigefingergelenk, zwischen den hintern und mittlern Gliedern des Zeigefingers. Oder: Die hintern Daumenknöchel liegen außen an den hintern Daumengelenken zwischen den Mittelhänden und den hintern Gliedern der Daumen. Oder: Das rechte Ohrloch geht durch die rechte Ohrmuschel in das Innere des Kopfes hinein. Oder: Sich bücken ist, die Perpendikularstellung des Körpers von oben herein biegen.

Pestalozzi verlangt ausdrücklich, daß die Mutter bei den Übungen des Bemerkens und Redens nach dem ganzen Umfange des „Buches der Mütter" unermüdet und standhaft verweile, bis das Kind den Gegenstand und seine Teile nach dem Gesichtspunkt einer jeden Übung vollkommen und richtig ins Auge gefaßt und sich über denselben nicht nur mit genauer Bestimmtheit, sondern mit unbedingter Geläufigkeit auszudrücken gelernt habe. Roth erzählt nun von einer guten Mutter, die für Pestalozzi und seine Sache ungemein begeistert und jeder Aufopferung für ihre Kinder fähig gewesen, und die ihm auf sein Befragen, ob sie versucht habe, vom „Buch der Mütter" Gebrauch zu machen, geantwortet, sie sei schon an dem Versuche erlegen, die Übungen sich selbst zu merken und sich einzuprägen.

Siehe da, wie schwer es ist, in Bezug auf Stoff und Form des Unterrichts das wirklich Naturgemäße zu finden. Es wird uns noch öfter begegnen, daß da auch sehr erleuchtete Geister irre gegangen.

II. v. Türk*).

Schrift: „Die sinnlichen Wahrnehmungen als Grundlage des Unterrichts in der Muttersprache." Ein Handbuch für Mütter und Lehrer. Berlin, 1. Aufl. 1811. 2. Aufl. 1813.

v. Türk ist eine der edelsten pädagogischen Persönlichkeiten. Er gehört der Pestalozzischen Schule an. Eine kurze Biographie dieses verdienstvollen Pädagogen geben wir im 5. Teile unserer Schulkunde. Hier haben wir's nur mit seinem Anschauungsunterricht zu thun.

1. Zweck obiger Schrift. Schon der Titel deutet an, worin Türk von Pestalozzi abweicht. Er erhebt den Anschauungsunterricht zu einem besondern Schulgegenstande, und zwar zum einzigen der Unterstufe, dessen Aufgabe sein sollte, dem Kinde elementare Sachkenntnis und elementare Sprachbildung zu geben. Bis ins 8. Jahr sollte der Schüler der Elementarklasse nicht lesen und schreiben lernen, sondern nur durch mündlichen Unterricht im Anschauen und Sprechen geübt werden, nach dem Grundsatz: „Das Kind muß erst reden lernen, ehe man es lesen lehrt." Das im Denken und Reden noch ungeübte Kind durch Übungen im elementaren Denken und Reden unterrichtsfähig zu machen, war eigentlich der Hauptzweck, den T. im Auge hatte.

---

*) S. Biographie Teil V.

2. Lehrgang. a) Stoffwahl. v. Türk wählte nicht, wie Pestalozzi, den Körper des Kindes, sondern allerlei Gegenstände, mit denen es im Elternhause, in der Schule und in der Natur in stete Berührung kommt; denn diese Gegenstände seien fürs Kind objektiv und darum anschaubarer, als die meisten Glieder seines eigenen Leibes.

b) Stoffanordnung. Bei Anordnung der Stoffe ließ sich Türk leiten von den fünf Sinnen. Die Übungen in Abt. 1. haben die gemeinsame Überschrift: „Der Sinn des Gesichts"; die Übungen der übrigen Abschnitte die Überschriften: „Der Sinn des Gehörs — des Gefühls — des Geschmacks — des Geruchs." Die 6. Abteilung enthält: „Wahrnehmungen durch mehrere Sinne zugleich."

3. Lehrverfahren. Wir lassen, um dies zu illustrieren, ein Stück aus der ersten Übung folgen, wie sie sich Seite 1—3 findet. Die Überschrift der Übung lautet: „Von den durch den Sinn des Gesichts bemerkbaren Eigenschaften der Körper im allgemeinen." Stoff der Übung ist folgender:

Durch den Sinn des Gesichts bemerken wir an den Gegenständen der Natur: A. den Ort, wo sie sich befinden, B. die Gestalt, C. die Farbe, D. die Richtung, die sie nehmen, wenn sie sich bewegen. Zu B. Die Gestalt. a. Im allgemeinen. Hier bemerken wir, ob ein Gegenstand: groß ist oder klein, hoch oder niedrig, tief oder seicht, lang oder kurz, breit oder schmal, weit oder enge, spitzig oder stumpf, rund oder eckig, erhaben oder hohl, erhaben oder flach, eben oder uneben, meßbar oder unermeßlich. U. s. w.

Ausführung. L. Nenne mir einige Körper, die groß sind!

Die Kinder werden hier mehrere nennen, die sie gewöhnlich mit dem Worte groß bezeichnen hörten, z. B. das Pferd, den Ochsen. Angenommen, sie nennten das Pferd, so sage ihnen der Lehrer: Ist das Kamel nicht noch größer als das Pferd und wieder ein Haus größer als das Kamel? Also ist das Pferd klein gegen das Kamel 2c.

Die Kinder werden dann schon von selbst darauf kommen, daß man einen Körper immer mit einem andern vergleichen muß, wenn man ihn groß und klein nennen will.

L. Gebt mir jetzt Beispiele von Körpern, die, in Vergleichung mit andern, groß oder klein genannt werden können.

K. Die Maus ist groß in Vergleichung mit einer Biene, aber klein in Vergleichung mit einer Katze. — Die Katze ist groß in Vergleichung mit einer Maus, aber klein in Vergleichung mit einem Kalbe. — Das Kalb ist groß in Vergleichung mit einer Katze, aber klein in Vergleichung mit einem Ochsen.

L. Setzt anstatt des Ausdrucks: In Vergleichung einen andern Ausdruck!

K. Das Kalb ist groß, wenn man es mit einer Katze vergleicht, aber klein, wenn man es mit einem Ochsen vergleicht.

L. Kehrt den Satz um, so daß die Eigenschaft, von der wir reden, zuletzt stehet.

K. Wenn man das Kalb mit der Katze vergleicht, so ist es groß; wenn man das Kalb mit dem Ochsen vergleicht, so ist es klein.

L. Setzt anstatt die Worte: „Das Kalb" zu wiederholen, ein anderes Wort.

K. Wenn man es mit dem Ochsen vergleicht, so ist es klein.

L. Wofür steht hier es?

L. Wie sagen wir, wenn wir andeuten wollen, daß der Ochse mehr groß ist, als das Kalb?

K. Der Ochse ist größer als das Kalb.

L. Wie würden wir sagen, wenn wir andeuten wollten, daß der Walfisch das am meisten große Tier ist, das wir kennen?

K. Der Walfisch ist das größte von den Tieren, die wir kennen.

(Ebenso — bemerkt T. — lasse man nachher den Komparativ und Superlativ von klein, von hoch, niedrig, lang, kurz, u. s. w. bilden.)

4. Beurteilung. a) Wie Pestalozzi, so schrieb auch v. Türk sein Buch zunächst für Mütter. Schon daraus erkennen wir seine pädagogische Verwandtschaft mit Pestalozzi. Er schrieb es aber auch für Lehrer, für diese gehörte es hauptsächlich. b) v. Türk hielt es, wie Pestalozzi, für die erste Aufgabe geordneter Elementarunterweisung, die Sinneseindrücke, die in so großer Menge, aber verwirrt und unklar auf den kindlichen Geist stetig eindringen, zu klaren Wahrnehmungen, d. i. zu wirklichen Anschauungen zu erheben und dieselben richtig benennen zu lehren. c) v. Türk wählte als Gegenstand nicht den kindlichen Körper, sondern objektive Gegenstände, und das war ein besserer Griff. Aber bei ihm traten dafür die mittelbaren Anschauungen (wie man die Bilder der Erinnerung genannt hat) viel zu sehr hervor. Das bloße Nennenlassen von gesehenen Dingen, von gehörten Schällen &c. erhöht aber die Klarheit und Deutlichkeit der Anschauungen und Vorstellungen des Kindes gar nicht; darum können sie, wo sich's um wirklichen Anschauungsunterricht handelt, nur in untergeordneter Weise in Anwendung kommen. Oder hat das Kind wirklich etwas Neues gelernt, wenn es auf Forderung des Lehrers zahllose Dinge nennt, welche groß, klein, hoch, niedrig, tief, lang, kurz, dünn, dick &c. sind? Es könnte ja diese Beschaffenheiten verschiedener Gegenstände nicht nennen, wenn es dieselben nicht bereits wüßte. Und wenn es weiß, daß der Schnee weiß, die Kohle schwarz ist, so ist es höchstens eine Übung der Erinnerung und des Sprechens, wenn es diese Wörter und Sätze auszusprechen veranlaßt wird. d) Die Anordnung der Stoffe nach den fünf Sinnen entspricht nicht dem Wesen der Anschauung. Eine anschauliche Kenntnis von Zucker oder Apfel gewinnt das Kind durch verschiedene Sinne. Den Zucker sieht, schmeckt, fühlt, hört es, den Apfel riecht es dazu auch noch. So ist also eine Anschauung die Summe aller sinnlichen Wahrnehmungen, die das Kind an einem sinnlichen Gegenstande macht. e) Der Grundsatz ist richtig, daß das Kind erst müsse sprechen lernen, ehe man es lesen lehrt. Sind denn aber zwei Jahre hindurch Redeübungen nach Türkscher Anweisung nötig, und sind dergleichen Unterredungen nach obigem Muster sachlich und formell wirklich mustergültiger Unterricht für 6- und 7jährige Kinder? Den Walfisch, den T. schon in der ersten Übung bringt, kennt das 6jährige Kind gewiß noch nicht, und Sätze, wie diese: Setzt anstatt: In Vergleichung einen andern Ausdruck! versteht es noch nicht. Wir haben

unter 3 ein Beispiel aus der Schrift T's aufgenommen, damit man erkenne, was damals ein gewiß echter Pestalozzianer Kindern der Unterstufe zugemutet.

III. W. G. Denzel.

Schrift. Denzel giebt in dem Werke: „Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksschullehrer", Teil III, S. 25—83 einen „Entwurf für den Anschauungsunterricht", den L. Wrage in einer besondern Schrift unter dem Titel: Denzels Entwurf des Anschauungsunterrichts in katechetischer Gedankenfolge — praktisch ausgeführt hat. Denzels „Entwurf" erschien in 1. Aufl. 1822; in 2. Aufl. 1828. Wrages Buch 1875 in 9. Aufl. Übrigens hatte Denzel schon in der Schrift: „Die Volksschule" (1817) einen ersten Entwurf für den Anschauungsunterricht gegeben.

1. Zweck. Denzel bezeichnet als nächsten Zweck des Anschauungsunterrichts, das Kind durch denselben unterrichtsfähig zu machen — die potentielle Befähigung zur aktuellen Fähigkeit auszubilden. Um diesen Zweck zu erreichen, müsse der Unterricht formell wirken durch methodische Entwickelung des Anschauungsvermögens, materiell durch Stoffe aus der Umgebung des Kindes, in denen die Anfänge der nachfolgenden verschiedenen Schulgegenstände liegen müßten. Weiter müsse im Anschauungsunterricht auch das Religiöse mit berücksichtigt werden, weil erst dann dieser Unterricht alle Kräfte der Seele bilde und für alle Gegenstände Stammunterricht werde. D. spricht sich darüber also aus: „Der religiöse Gesichtspunkt, so wie er in diesem Buche in unmittelbarer Verbindung mit dem formalen und materialen Zwecke erscheint, ist in keinem der erschienenen Elementar-Lehrbücher für die ersten Anschauungen festgehalten, vielmehr wird der Unterricht in der Religion, wenn man es ja für nötig findet, auf dieser untersten Stufe einen solchen zu erteilen, besondern Lektionen zugewiesen. Nur in dieser Vereinigung des formalen, materialen und religiösen Gesichtspunktes erweist sich dieser Unterricht als **Stamm**-Unterricht **alles** folgenden Unterrichts." Außer dem Unterricht in der Kunst des Lesens und Schreibens, welche eigentlich erst nach den zwei ersten Schuljahren zu lehren seien, gebe es in der Unter- oder Stammklasse nur einen einzigen Unterrichtsgegenstand als Grundlage für alle übrigen Gegenstände des Wissens und der innern geistigen Thätigkeit. Eben darum sei der erste Elementarunterricht Stammunterricht für den folgenden Real- und Sprach-, Rechen- und Religionsunterricht. Bei Denzel gestaltete sich also der Anschauungsunterricht ganz entschieden zu einer Disziplin. (v. Türk hatte dies bereits angebahnt.)

2. Lehrgang. Bei der Anlage des Lehrganges selbst ließ sich Denzel nur vom materialen Gesichtspunkte leiten. In Betreff des formalen bemerkt er, daß jede Materie, wenn sie nur aus dem

Kreis des Elementarischen genommen, formell, d. i. zur Erweckung, Stärkung und Bildung der geistigen Kraft des Kindes benutzt und methodisch behandelt werden könne. Die Grundkraft sei die in diesem Alter vorherrschende Anschauungskraft; mit ihr müsse die Sprachkraft geübt werden, weil ohne richtige Bezeichnung durch die Sprache es keine richtige und deutliche Vorstellung giebt und die Spracharmut des Schülers den ganzen folgenden Unterricht hemmen würde. Denzel nannte den Unterricht, welchen die jüngsten Elementarschüler erhalten sollten, „die erste elementarische Anschauungslehre" oder „allgemeinen Anschauungsunterricht". Denzel ist also der Urheber der Bezeichnung „Anschauungsunterricht". (Wie nannten Pestalozzi und Türk die elementaren Anschauungs- und Sprechübungen?) Denzel bestimmte für seinen Anschauungskursus folgende 16 Übungen:

1. Das Schulzimmer und was in demselben enthalten ist. 2. Die Schule. 3. Der menschliche Körper. 4. Häusliches und Familienverhältnisse. 5. Das elterliche Haus. 6. Das Dorf oder die Stadt. 7. Der Garten. 8. Vieh, Äcker, Weinberge. 9. Wald. 10. Berge, Hügel, Thäler. 11. Wasser, Quelle, Bach, Fluß. 12. Die Markung. 13. Lebendige Geschöpfe. 14. Der Himmel, Wolken, Sonne, Mond, Sterne. 15. Veränderungen in der Natur — Tages- und Jahreszeiten. 16. Die Natur im allgemeinen und der Mensch.

3. Lehrform. Denzel legt jeder Übung eine Disposition zu Grunde. Die erste Übung hat folgende:

a) Aufzählen der in und an dem Zimmer befindlichen Gegenstände, α) ohne nähere Bestimmung, β) mit Bestimmung (unbewegliche, bewegliche, einfach, mehrfach, vielfach vorhandene, notwendig, zufällig zum Zimmer gehörige Dinge). b) Gebrauch der in und an dem Zimmer befindlichen Dinge. c) Beschreibung der einzelnen Dinge nach Farbe, Form, Teilen, nach dem Zusammenhange dieser Teile. d) Material, aus welchem die einzelnen Dinge, sowie ihre Teile gemacht sind. (Katechetisch ausgeführte Beispiele sehe man bei Denzel und Wrage.)

4. Beurteilung. a) Die Idee, durch den Anschauungsunterricht alle Seiten des geistigen Lebens — Erkennen, Fühlen und Wollen — zu erregen und zu bilden, ist sinnig. Gegen den von Denzel vorgeschlagenen ersten Religionsunterricht haben wir unsere Bedenken schon früher ausgesprochen.

b) Auch nach Denzel soll das Kind durch den Anschauungsunterricht erst unterrichtsfähig gemacht werden. Ist nicht aber der Denzelsche Anschauungsunterricht selbst schon schulmäßiger Unterricht? Werden dem Kinde hier doch eine Menge von realen Gegenständen zum Lernen und Einprägen geboten. Wird aber in der Elementarklasse wirklich und ernstlich schon gelernt, das Kind im Anschauen, Denken, Sprechen geschult, warum soll sie bloß „Vorschule" sein? Wie seltsam! — sagen wir mit H. Merz — in dieser Vorschule soll das Kind zwei Jahre lang erst „für einen geordneten Unterricht fähig" gemacht werden — durch einen sehr genau geordneten Unterricht, für den es schon

im sechsten Jahre fähig sein muß, wenn überhaupt mit ihm etwas angefangen werden soll! —

c) Denzel erhob den Anschauungsunterricht zum Fundamentalgegenstande, zum Stammunterricht der Stammklasse der Volksschule. Wenn er aber in diesem Stammunterricht wirklich die Elemente der Realien, des Rechnens, der Religion u. s. w. schon schulmäßig lehrte: warum sollen denn da diese Gegenstände nicht schon auf der Unterstufe gesondert eintreten können?

d) Die mittelbaren Anschauungen herrschen bei Denzel gar zu sehr vor, besonders in Übung 5. 6. 7. 8. 9. 12. Warum ist das nicht gut?

IV. F. H. Graßmann.

Schrift: „Anleitung zu Denk- und Sprechübungen als der naturgemäßen Grundlage für den gesamten Unterricht, besonders aber für den ersten Sprachunterricht in Volksschulen." 1. Aufl. 1825. 4. Aufl. 1850.

Auch bei Graßmann ist der Anschauungsunterricht Stammunterricht, wie die Worte des Titels anzeigen: „als der naturgemäßen Grundlage für den gesamten Unterricht". Also war auch bei ihm der Anschauungsunterricht eine Disziplin — die elementare systematische Grundlage für alle nachfolgenden Unterrichtszweige. Lassen wir ihn hierüber selbst reden.

1. Zweck: „Wenn das Kind im 6. Jahre in unsere Schule eintritt," spricht er, „füllt der Lehrer anfänglich die ganze tägliche Schulzeit, die aber freilich abgekürzt werden kann, mit Unterredungen über Gegenstände der Sinnenwelt, vorzüglich aus der nächsten Umgebung aus, welche wir Denk- und Sprechübungen nennen wollen; der Zweck derselben ist, die Kinder mit den Gegenständen der äußern Welt, ihren Eigenschaften, Verhältnissen und Beziehungen bekannt zu machen — sie dahin zu führen, daß sie die Außenwelt gleichsam richtig in sich aufnehmen, abbilden und gestalten, und so zu einer inneren Vorstellungswelt machen, welche der äußern genau entspricht; und indem darüber zu ihnen gesprochen wird und sie selbst darüber sprechen, sie zur Fertigkeit im Reden, zunächst über sinnliche Gegenstände zu führen."

2. Lehrgang. Darüber spricht sich Graßmann also aus: „Es darf nicht dem Zufalle, der Willkür und Laune überlassen bleiben, worüber zu jeder Zeit mit dem Kinde gesprochen werden soll, damit der Unterricht nicht ein planloses Hin- und Herreden über die verschiedenartigsten Dinge werde, was zur Zerstreuung und Oberflächlichkeit führt, sondern von Anfang an muß der Lehrer sein Ziel fest vor Augen behalten und in einem planmäßig geregelten Gange dasselbe zu erreichen streben."

„Es sollen nämlich diese Denk- und Sprechübungen der ge-

meinsame Stamm sein, aus dem alle übrigen Unterrichtsgegenstände sich wie Zweige ausscheiden. Daher werden sie in Hinsicht des Stoffes so eingerichtet, daß sie die Anfänge aller einzelnen Unterrichtszweige enthalten, und sowie der Lehrer bis zu einem Punkte gekommen ist, wo zu einem neuen besonderen Unterrichtszweige die nötige Vorbereitung getroffen ist, werden demselben auch besondere Lehrstunden gewidmet und die Lernzeit wird darnach auf eine angemessene Weise anders eingeteilt." Sehr bestimmt erklärt hier Graßmann den damals neuen Gegenstand als eine besondere Disziplin — die, wenigstens eine Zeit lang — einziger Gegenstand der Unterstufe sein soll.

Graßmanns Lehrgang hat folgende 13 Übungen:

1. Name der Dinge. 2. Ganzes und Teile des Ganzen. 3. Zahl der Dinge. 4. Ort, Stellung und Lage. 5. Licht, Farbe. 6. Gestalt. 7. Größe. 8. Richtung. 9. Schall. 10. Wahrnehmungen durch das Gefühl, den Geruch und Geschmack. 11. Ruhe und Bewegung. 12. Zusammenhang der Dinge. 13. Zeit.

Wenn der Unterricht bis zur 3. Übung gekommen, zweigte Graßmann die Zahlenlehre als besonderen Gegenstand ab; bei der 9. Übung den Gesang; bei der 10. Übung Naturlehre und Himmelskunde; bei der 12. Übung begründet er Religion und besondere Sprachlehre ꝛc.

3. Lehrform. Darüber sagt Graßmann selbst: „In Hinsicht auf die Form sollen diese Übungen möglichst so eingerichtet sein, daß nicht bloß alle einzelnen Bestandteile der Rede, alle Arten von Wörtern, sondern diese auch in ihren verschiedenen Formen, Biegungen, Ableitungen und Zusammensetzungen möglichst vollständig und doch auf eine ungezwungene Art vorkommen, was bei einer zweckmäßigen Anordnung und Behandlung der Stoffe wohl ausführbar ist."

4. Beurteilung. a) Wie Denzel, so sah auch Graßmann den Unterricht der Unterstufe als Stammunterricht für alle nachfolgenden Schulgegenstände an; aber er weicht darin von Denzel ab, daß er bereits in der Stammklasse die einzelnen Gegenstände nach und nach abzweigt und von da als selbständige behandelt.

b) Ist der Anschauungsunterricht anfangs einziger Gegenstand der Elementarklasse, so muß das Einerlei der Übungen durch zwei Stunden hindurch die Kinder sehr ermüden.

c) Indem Graßmann durchweg die Sprache so sehr in den Vordergrund stellt, als wolle er eine vollständige praktische Sprachlehre geben, mit allen Arten von Wort-, Biegungs-, Ableitungs- und Redeformen, wird er oft sehr abstrakt und tritt der eigentliche Anschauungsunterricht oft sehr in den Hintergrund. Was sollen doch Namenreihen und Wortbildungen wie diese: grünweiß, weißgrün; grünlichweiß, weißlichgrün; rotgrau, graurot; rötlichgrau, graulichrot ꝛc.

d) Graßmann bespricht Stoffe, die für sechsjährige Kinder durchaus nicht gehören. So giebt er vollständige Beschreibungen aller Fläche, sogar mit ihren fremden Namen: Oktaëder, Dodekaëder, Ikosaëder u. s. w. Sätze folgender Art gehören nach Inhalt und Form gewiß nicht in eine Elementarklasse.

„Was ich mir zwar auf einer Stelle denken, aber ohne alle Ausdehnung denken muß, ist ein Punkt. Flächen, Linien und Punkte sind nirgends für sich allein, sondern überall nur an Körpern vorhanden; aber man kann sich überall, wo man will, Flächen, Linien und Punkte vorstellen. Durch die Bewegung eines Punktes entsteht eine Linie; durch die Bewegung einer Linie entsteht eine Fläche; durch die Bewegung einer Fläche entsteht ein Körper."

Auch Diesterweg fand das Graßmannsche Buch zu hoch; es sei in seiner Art ein Meisterwerk, setze aber einen sehr gewandten Lehrer und — sehr gehobene Schulen voraus. Auch giebt Graßmann des Stoffes viel zu viel. Zur völligen Durcharbeitung des Ganzen würden 6—7 Jahre gehören, während es doch in 2 Jahren absolviert werden sollte.

V. Dr. Fr. A. W. Diesterweg.*)

Schrift: „Der Unterricht in der Kleinkinderschule oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule." 1. Aufl. 1827. 4. Aufl. 1845.

1. Zweck. Dr. Diesterweg ist auf dem Gebiete des Anschauungsunterrichts eine Autorität. Sein Urteil über die bis auf ihn erschienene Litteratur des Anschauungsunterrichts ist darum allemal von Bedeutung. Es lautet: „Nach dem Bisherigen scheint mir eine durchaus praktische, dem Zustande der meisten Schulen und Lehrer entsprechende Anleitung zu dem eben bezeichneten Unterrichte allerdings noch zu fehlen. Diese Anweisung müßte a) durchaus praktisch, leicht anwendbar und ausführbar sein; b) die Materialien zuerst aus der unmittelbaren Umgebung der Schulkinder wählen, also auf allen fremden und kostspieligen Apparat verzichten; c) in möglichster Deutlichkeit und Ausführlichkeit ausgearbeitet sein ꝛc." Diese Grundsätze, an sich ganz richtig, finden wir freilich auch schon bei Denzel und Graßmann.

2. Lehrgang. Diesterweg giebt seine Stoffe in 8 Übungen.

1. Kenntnis der Gegenstände im Schulzimmer. a) Benennung und Beschreibung derselben, b) Vergleichung der betrachteten Gegenstände in der Schule, c) Betrachtung an regelmäßigen Körpern.

2. Anfangsgründe der Naturgeschichte und Heimatskunde. a) Haustiere; b) der menschliche Körper; c) die Pflanzen des Hausgartens; d) das Haus; e) der Wohnort; f) Elemente.

3. Vorübungen zum Zeichnen und Schreiben. 4. Leseunterricht. 5. Anfang der Zahlenlehre. 6. Gedächtnisübungen und Anklänge für Kopf und Herz. 7. Anfänge des Gesangunterrichts. 8. Anhang: einige Mittel zur Förderung des Unterrichts und der Schulzwecke überhaupt.

---

*) S. Biographie Teil V.

3. Lehrform. Diesterweg zeigt an Beispielen in Frage und Antwort, wie die Elementarlehrer diese Übungen behandeln sollen. Seine Beispiele sind Muster und werden jüngeren Lehrern zum Studium empfohlen. Der Raum gestattet nicht, eins hier aufzunehmen.

4. Beurteilung. a) Obwohl aus obigem Büchlein vieles sehr brauchbar, so findet sich darinnen doch auch vieles, was nach Stoff und Form für sechs- und siebenjährige Kinder viel zu abstrakt und darum ungehörig ist. Dafür ein Beispiel. In der 3. Übung werden geometrische Körper besprochen, nämlich der Würfel, die vierseitige und dreiseitige Säule, die dreiseitige Pyramide, die Walze, der Kegel und die verschiedenen Flache. Nun sind die geometrischen Körper an sich kein ungeeigneter Stoff für den Anschauungsunterricht, im Gegenteil faßt das Kind die regelmäßigen Formen leichter auf als unregelmäßige. Daher empfiehlt auch Herbart in seinem A. B. C. der Anschauungen die Betrachtungen geometrischer Formen, wobei er das Dreieck als Grundform aufstellt. (Musterdreiecke.) Wir sind durchaus nicht gegen geometrischen Anschauungsunterricht; aber daß Sätze folgender Art — und es finden sich bei Diesterweg viele dergleichen — für Kinder von 6, 7 Jahren viel zu abstrakt sind, wird kein praktischer Elementarlehrer in Abrede stellen. Man lese:

„Jede Axe eines Körpers verbindet die Mittelpunkte der Flächen, oder Kanten, oder zwei Ecken, und außerdem geht jede Axe durch den Mittelpunkt des Körpers. Jede solche Linie heißt Axe, weil man um dieselbe den Körper drehen — gedreht denken kann." „Eine Axe, welche die Mittelpunkte zweier Flächen, die folglich einander gegenüberstehen, verbindet, heißt eine Flächenaxe; die, welche zwei Kanten verbindet, heißt Kantenaxe; die, welche zwei Ecken verbindet, heißt Eckenaxe. Es giebt auch Flächen-Eckenaxen, Flächen-Kantenaxen, Ecken-Kantenaxen ꝛc."

Schon auf Seite 14 stehen folgende Reihen von Art- und Gattungsbegriffen.

Der Ofen ist ein Stubengerät.
Die Öfen sind Stubengeräte.
Ein Stubengerät ist ein Hausgerät.
Stubengeräte sind Hausgeräte.
Hausgeräte sind Geräte.
Geräte sind Kunstprodukte.
Kunstprodukte sind körperliche Dinge oder Dinge.
Das Federmesser ist ein Handwerkszeug, ein Werkzeug, ein Körper, ein Ding.
Der Tintenkrug ist ein Steinkrug, ein Krug, ein Kunstprodukt, ein Produkt, ein Körper, ein Ding.

Ist das noch Anschauungsunterricht? noch Unterklassenunterricht? Merkwürdig: Der Mann, der den alten abstrakten Denkübungen so scharf zu Leibe gegangen, derselbe treibt sie hier von neuem sogar mit Kindern der Unterstufe!

b) Auch Diesterweg sieht den Anschauungsunterricht als **Stamm**unterricht an, aus dem sich die einzelnen elementaren Unterrichtsgegenstände abzweigen sollen — nämlich bei der 2. Übung der naturgeschichtliche Unterricht, bei der 3. Übung Zeichnen und Schreiben,

bei der 4. Übung das Lesen, bei der 5. Übung die Zahlenlehre &c. Da liegt aber immer wieder die Frage sehr nahe: wenn das Kind schon bei der 2. Übung, also schon etliche Wochen nach Eintritt in die Schule — fähig ist, die Anfänge des naturgeschichtlichen Unterrichts zu fassen: warum soll die Unterklasse nicht gleich mit naturgeschichtlichem Anschauungsunterricht beginnen können? Gehen doch die Kinder lange vor ihrer Schulzeit gerade mit Tieren so gerne um! Warum soll das Kind der Elementarklasse erst bei der 5. Übung, also — da das Büchlein für einen zweijährigen Kursus bestimmt ist — erst im 2. Schuljahre rechnen lernen, da die Kleinen schon vor ihrer Schulzeit zählen und recht gut wissen, daß drei Äpfel mehr sind als zwei!

VI. Dr. W. J. G. Curtman.

Schrift: „Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts."

1. Zweck. Die Aufgabe des positiven Unterrichts — sagt Curtman — kann keine andere sein, als an die zufällig oder wenigstens ungeordnet und unvollständig gewonnenen Vorstellungen des Kindes anknüpfend, sie zu ergänzen, zu berichtigen, zu bereichern, zu ordnen, ihr Bewußtsein zu steigern. Aber der Anschauungsunterricht soll nicht bloß zu neuen Anschauungsbildern verhelfen, sondern die Anschauungen auch durch Bemerkungen zu Vorstellungen erheben und diese Vorstellungen — zu Begriffen ausbilden. (Zu Begriffen? Geschieht das wirklich und kann es geschehen? Wenn man alle Vorstellungen, die im Anschauungsunterrichte vorkommen, zu Begriffen (im logischen Sinne) erheben wollte, wohin sollte das führen! Eine Beschreibung des Pferdes oder Hauses ist noch nicht der Begriff von Pferd oder Haus.)

2. Lehrgang. Curtman unterscheidet mittelbaren und unmittelbaren Anschauungsunterricht. Der Anschauungsunterricht bespricht zunächst solche Gegenstände, welche von dem Kinde wirklich angeschaut werden können. (Unmittelbarer Anschauungsunterricht.) Allein dies würde, wie Curtman sagt, ein höchst beschränktes Feld sein und die Beschränkung darauf würde der Vielseitigkeit des Geistes wenig entsprechen; daher nimmt man die Erinnerung zu Hilfe, also die mittelbare Anschauung.

Curtman unterscheidet nun einen Vorkursus — einen allgemeinen oder ungeschiedenen Anschauungsunterricht, der vornehmlich dem formalen, einen geteilten oder geschiedenen Anschauungsunterricht, der vornehmlich dem materialen Unterrichtszwecke dienen sollte.

Der Vorkursus gehört der Kleinkinderschule an. Hier sollen Gegenstände besprochen werden, mit denen das Kind umgeht und die auch an sich einfach sind, nämlich: Schere, Messer, Schlüssel, Geldstück, Knopf, Stock, Stein, Blume, Obst, Wurzel, Blätter, Samenkorn, Leinwand, Tuch u. a.

Den Kursus der Elementarklasse — den allgemeinen oder ungeschiedenen Anschauungsunterricht — nennt Curtman auch „Ele-

mentarkursus des Anschauungsunterrichts". Ungeschieden nennt Curtman diesen Anschauungsunterricht, weil hier noch Beschreibungen verschiedener Gegenstände, Geschichtserzählungen aller Art, die religiösen nicht ausgeschlossen, in ungebundener und gebundener Rede, von diesem einen Gegenstande umfaßt werden. Demgemäß unterscheidet Curtman auf dieser Stufe: beschreibenden, historischen, poetischen Anschauungsunterricht.

Im beschreibenden Anschauungsunterricht werden behandelt:

Das Schulzimmer. Lehrgeräte. Schüler und Lehrer. Der menschliche Körper. Das Tier. Die Nahrung. Die Kleidung. Die Wohnung. Die Familie. Dienstleistungen der Tiere. Umgebung des Hauses. Stadt oder Dorf. Berufsarten. Der Sonntag. Umgebung des Wohnortes. Der Wald. Umliegende Ortschaften. Berg, Thal, Ebene. Die Zeit. Die Festtage. U. s. w.

Neben diesem beschreibenden Kursus läuft, wie bemerkt, ein erzählender her, welcher gelegentlich Erläuterungen zu jenem liefert, aber auch umgekehrt Erläuterungen von jenem empfängt. Beide gehen darum oft in einander über. Die Erzählungen sollen in der Regel prosaische sein und vom Lehrer frei vorgetragen oder auch vorgelesen werden. Sie müssen ausführlich und bis ins Kleine anschaulich sein, jedoch das Maß der Fassungskraft der Kleinen nicht überschreiten. Curtman will hier äsopische Fabeln, Märchen, Parabeln, mythische Erzählungen und Legenden, Anekdoten, Lehr-Erzählungen und historische Erzählungen behandelt haben.

Nach dem allgemeinen Anschauungsunterricht, der mit dem 8. Jahre abschließen soll, folgt nun bei Curtman ein gegliederter Lehrplan. Aber die unterste Stufe eines jeden Gegenstandes wird von Curtman abermals Anschauungsstufe genannt. Es geht solcher Weise der Anschauungsunterricht bei Curtman auch in der Mittelklasse noch fort, sich aber nun hier gliedernd in: naturgeschichtlichen, geschichtlichen, geographischen, geometrischen, arithmetischen &c. Eben deshalb nennt Curtman diesen Anschauungsunterricht geteilten oder geschiedenen.

3. Lehrform. Über die Form der Lehrweise im Anschauungsunterricht bestimmt Curtman: „Das an einem Gegenstande Geschaute wird in einfache Sätze gefaßt; die verschiedenen Sätze bilden ein Ganzes, das man wieder abfragt und dem Gedächtnisse einprägt. Es soll das Kind in jeder Stunde etwas Bestimmtes gelernt haben."

4. Beurteilung. Curtmans Anschauungsunterricht ist ebenfalls sinnig und planvoll angelegt. Es drängt sich aber doch die Frage auf, warum der geteilte Anschauungsunterricht erst mit dem achten Jahre eintreten soll? Kann er nicht ebenso füglich mit dem siebenten Jahre beginnen? Und wenn das, warum dann nicht auch mit dem sechsten Jahre? Und hat nicht Curtman schon in seinem „ungeteilten" Anschauungsunterricht Teilungen? Er unterscheidet ja hier ausdrücklich: beschreibenden, historischen, poetischen &c. Anschauungsunter-

richt. Im übrigen erscheint aber auch noch bei Curtman der Anschauungsunterricht als eine Disziplin.

VII. Johannes Baptist Graser.

Schrift: „Die Elementarschule fürs Leben" in der „Grundlage zur Reform des Unterrichts". 1. Aufl. 1817. 4. Aufl. (nach dem Tode Grasers) 1842.

1. 2. Über Prinzip und Lehrgang des Unterrichts in der Elementarschule lese man das über Graser bereits Seite 219—221 Gegebene nach. — Graser beginnt sogleich mit **geteiltem** Anschauungsunterricht, während Curtman diesen erst mit dem achten Jahre des Kindes eintreten ließ.

Auf der zweiten Stufe, die den Wohnort zum Gegenstande hat, erscheint bei Graser die Geographie als Geographie des Wohnorts, die Naturbeschreibung als Beschreibung der merkwürdigsten Tiere, Pflanzen, Mineralien des Wohnorts, Geschichte als Ortschronik, Religion als Betrachtung der kirchlichen Gemeinschaft, woran sich der elementare Unterricht über Gott, Gebet, Jesum anschließt. U. s. w.

3. Lehrform. Was die unterrichtliche Behandlung betrifft, so verweisen wir zunächst auf Grasers „Elementarschule fürs Leben". Man sehe weiter: Wurst: Die zwei ersten Schuljahre. 1830. Wurst behandelt da als den ersten Lebenskreis das elterliche Haus, als den zweiten den Wohnort und das Gemeindeleben. (In der zweiten Auflage (1839) geht Wurst jedoch von Graser wieder ab und auf Denzel zurück.) Ferner: das Buch des für Graser hochbegeisterten Schülers J. L. Ludwig: Vollständig praktische Bearbeitung der sechs ersten Lebensverhältnisse nach Graser. B. 1—6. 1840—1844.

4. Beurteilung. Originell ist bei Graser die Idee, daß der Schulunterricht auf allen Stufen, auch schon auf der untersten, die drei Centra alles Wissens: Natur, Mensch, Gott, umfassen müsse, so daß bei ihm der Anschauungsunterricht auf diesen Basen sich gleich von unten auf verzweigt. „Auf **jeder** Stufe," sagt Graser, „muß der Unterricht das vollste Leben, soweit es der beregte Kreis in sich schließt, umfassen, nämlich:

1. Das physische oder sensuale Leben — Kenntnis der Natur;
2. das rechtliche oder juridische Leben — Kenntnis des Menschen;
3. das moralisch religiöse Leben — Kenntnis Gottes."

In der Idee nimmt sich indes Grasers Gang besser aus, als er sich in der Wirklichkeit gestaltet. Was sollen, um nur ein Beispiel anzugeben, Kinder dieses Alters mit der Ortschronik anfangen? Wie wenig Interesse bieten die meisten derselben selbst für Erwachsene? Was kann eine Betrachtung des bürgerlichen und kirchlichen Gemeindelebens Kindern der Unterstufe Bildendes und Erweckliches bieten? Doch behält der methodische Grundsatz, daß aller Unterricht vom Leben aus-

gehen und auf dasselbe zurückgehen müsse — für die Schulpraxis seinen unveräußerlichen Wert. Denn „da, wo ihr nicht an das eigne Leben des Kindes den Unterricht anknüpft, bleibt er dem Kinde fremd, stellt sich ihm tot gegenüber, und ihr dürft euch nicht wundern, wenn eure Worte, statt in das Kind einzudringen, leer im Winde verhallen". (Langethal.)

Bemerkung. Wie verhält sich der Graserſche Grundsatz: „Aller Unterricht muß vom Leben ausgehen und auf dasselbe zurückgehen" — zu dem Pestalozzischen: „Jede Erkenntnis muß entweder von der Anschauung ausgehen, oder auf die Anschauung zurückgeführt werden"?

So haben wir denn nun die wichtigsten Phasen des Anschauungsunterrichts vorgeführt — gleichsam eine Geschichte dieses Schulgegenstandes in Beispielen gegeben. Alle Geschichte ist eine Lehrmeisterin, auch die der Methoden. Die Geschichte des Unterrichts zeigt gute Lehrwege, aber auch Abwege. Darum gilt auch hier: „Prüfet alles, und das Gute behaltet!"

Zusatz. Professor Dr. Ziller in Leipzig hat in seinem „Lehrplan von Leipzigs Übungsschule für Studierende im ersten Schuljahr" ebenfalls einen ganz eigentümlichen Gang für den Anschauungsunterricht aufgestellt. Er teilt dem ersten Schuljahr dreierlei Unterricht zu: einen für Gesinnungen, einen für Naturkenntnisse, einen für Formen. Der erste Gegenstand soll die Grundlage bilden, die beiden letztern sollen ihm untergeordnet sein. Lassen wir ihn selbst reden.

„Der Unterricht für Gesinnungen ist ein vorwiegend mittelbarer, der für Naturkenntnisse ein vorwiegend unmittelbarer Anschauungsunterricht. An den ersteren schließt sich aber ein synthetischer Stoff an: nämlich derjenige der in der Sostmannschen Auswahl und Bearbeitung der Grimmschen Kinder- und Hausmärchen vorliegt, und die einzelnen Märchen bezeichnen in ihrer Aufeinanderfolge zugleich die Stufenfolge des betreffenden Anschauungsunterrichts, indem bei jedem Märchen genau derjenige Teil des kindlichen Gedankenkreises durchzuarbeiten ist, in den das Märchen eingreift. Das Märchen ist dann so zu erzählen und nachzuerzählen, resp. dramatisch darzustellen, daß das bei dem zunächst vorangehenden Anschauungsunterricht Gelernte sich darin wieder findet."

Folgende Grimmsche Märchen kommen zur Besprechung: Die Sternthaler; die 3 Faulen; die 3 Spinnerinnen; Hähnchen und Hühnchen; die 7 Geißlein; Strohhalm, Kohle und Bohne; die Bremer Stadtmusikanten; Lumpengesindel; Fundvogel. Wie diese Märchen zum Gesinnungsunterricht verwendet werden, ist in dem Anhange zu §. 116 (S. 221—231) mit berührt worden. Hier nur ein Beispiel dafür, wie Dr. Ziller naturkundlichen Anschauungsunterricht ans Märchen angeknüpft wissen will. An die einzelnen Wörter des Märchens: „Die Sternthaler" anknüpfend, wird gesprochen von Stube und Bett, von den Kleidern und vom Brote, vom Essen und vom Munde, von Tag und Nacht, vom Himmel und Himmelsgegenden, von Sonne, Mond und Sternen, von Schatten und von Wolken, von Regen, Schnee, Hagel und Gewitter u. s. w. Gewiß eine bunte Mannigfaltigkeit. Richter bemerkt hierzu: „Wer nicht die nötige Selbstbeschränkung besitzt, der kann hier ebensoviel herum irrlichterieren und findet in den Märchen ebensowenig einen rettenden Faden aus dem Labyrinthe, als wenn er den Gang des Anschauungsunterrichts nicht von solchen Rücksichten abhängig macht."

Ganz eigentümlich, aber gewiß nicht zu empfehlen, ist die Weise, wie Direktor Barth in den Monatsblättern für wissenschaftliche Pädagogik von Ziller und Ballauf das Rechnen ans Märchen anschließt. Wie das geschehen

soll, zeigt er wiederum an den „Sternthalern". Aus dieser Probe nur einige Sätze.

„In unserer Geschichte kommt ein Vater und eine Mutter vor, welche zusammen in einem Hause wohnen (1 + 1). Der Vater hat wohl manchmal etwas zu besorgen, er geht fort (2 — 1) und die Mutter ist allein. Oft sind beide zusammen in der Stube; manchmal aber ist der Vater nur in derselben und die Mutter ist in der Kammer, so daß sie in zwei verschiedene Räume verteilt sind (2 : 2), dann ist in jedem Zimmer nur eine Person. Der Vater ist einmal da, ebenso die Mutter (1 × 1). Auch sind beide zusammen nur einmal da (1 × 2). Sie sind Eltern, denn sie haben noch ein Mädchen (1 × 1), welches zu ihnen gehört (2 + 1). Außerdem haben sie keine Kinder (3 + 0). Sie waren arm, ihre Wohnung war klein. Wären es daher noch einmal so viel (2 × 3), oder gar dreimal so viel (3 × 3) gewesen, so würden sie nicht Platz gehabt haben. So aber waren sie nur (1 × 3) wenig Personen, und hätten sie das Mädchen nicht gehabt (3 — 1), so wären sie noch weniger gewesen. Waren sie in drei verschiedenen Zimmern, so war in jedem Zimmer nur eine Person (3 : 3). Befand sich der Vater in der Stube und es kam erst die Mutter, dann nach einiger Zeit die Tochter herein (1 + 1 + 1), oder kamen Mutter und Tochter zugleich herein (1 + 2), so waren sie wieder beisammen."

Nach zuverlässigen Mitteilungen soll im Zillerschen Seminar die biblische Geschichte von der Auferweckung des Jünglings zu Nain zu einer gleichen Gruppe von Rechenaufgaben nach den 4 Spezies verwendet worden sein. Das heißt doch gewiß das Erhabene jenes Wunders profanieren.

3. Stand und Gestaltung des Anschauungsunterrichts in der Gegenwart.

A) Kritischer Rückblick und Versuch neuer Begründung.

§. 141. Der vorige Paragraph hat uns erkennen lassen, wie sehr verschieden der sogenannte Anschauungsunterricht von den Methodikern praktisch ausgeführt worden. Wie steht es denn nun heute um diesen Gegenstand? Nicht bloß angehende, auch ältere, der einschlagenden pädagogischen Litteratur kundige Lehrer kommen immer noch in Verlegenheit, wenn sie sich für ihren Anschauungsunterricht, den sie nun einmal als „Disziplin" nicht aufgeben mögen, für ein bestimmtes Lehrbuch entscheiden sollen. Manche Lehrer helfen sich so, daß sie sich aus verschiedenen Lehrbüchern einen eigenen Lehrgang bilden. Aber da fehlt es für die rechte Auswahl oft wieder an einem festen Prinzip, für die Ausführung an klarem Verständnis des eigentlichen Zweckes der Anschauungsübungen.

Neuerdings haben sich nun gewichtvolle Stimmen hören lassen, die dem Anschauungsunterrichte als einem „besondern Gegenstande" alle und jede Berechtigung absprechen; es wollen diese Gegner der über ein halbes Jahrhundert so beliebt gewesenen „Disziplin" auch den Namen derselben von den Schulplänen getilgt wissen. Andererseits findet der angefochtene Gegenstand neue achtbare Verteidiger, die in Wort und Schrift warm für seine Beibehaltung eintreten. Kurz, die Akten sind noch nicht geschlossen. Lis adhuc sub judicibus.

Ein Gegenstand, für den sich viele der besten Methodiker so hoch

begeistert haben, muß Wahrheitsmomente enthalten, die unter allen Umständen festzuhalten sein werden. Da wir es aber hier mit ganz entgegengesetzten Meinungen und Standpunkten zu thun haben, wird ein Ausgleich der schwebenden Differenzen nur möglich werden, wenn wir auf das Grundprinzip zurückgehen, das den Anstoß zu der überaus reichen Litteratur des Anschauungsunterrichtes gegeben, um von da aus von neuem zu prüfen, was dieses hochwichtige methodische Prinzip wirklich fordert und was es nicht fordert. Es muß sich dann ergeben, was hier wesentlich, darum berechtigt bleibt, und was nicht wesentlich, folglich aufzugeben ist. Nur auf diese Weise gewinnt man wieder festen Boden unter den Füßen und ein sicheres Urteil über das Aufzugebende und Beizubehaltende. Bei der nun anzustellenden Erörterung wird sich einiges von schon früher Gesagtem wiederholen, was nicht zu vermeiden war.

1. Wenn die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis ist, so hat Pestalozzi mit seinem Prinzip der Anschauung ein Naturgesetz der geistigen Entwicklung aufgestellt, das als solches unumstößlich. Und weil es ein Naturgesetz ist, so muß und wird es bleiben, solange man auf dem Gebiete des Elementarunterrichts an dem Gesetz der Naturgemäßheit überhaupt festhält.

2. Man muß sich aber hüten, das Pestalozzische Prinzip der Anschauung in unberechtigter Weise zu verengen (a), wie man es andererseits auch nicht über seine Grenzen hinaus erweitern oder dehnen darf (b).

a) Bei dem Worte „Anschauung" denkt man allerdings zunächst an Gegenstände, die durch die fünf Sinne wahrgenommen werden. Hiernach ist der eigentliche Anschauungsunterricht eine methodische Übung im thatsächlichen Anschauen und damit verbundenen Besprechen sinnlicher Gegenstände. Er hat es vorerst und zunächst allerdings nur mit dem zu thun, was man sehen, fühlen, hören, schmecken, riechen kann. Die reine Zahl und die reine Form sind keine sinnlichen Wahrnehmungen und Anschauungen; beide Arten von Vorstellungen sind abstrakte und können dem Kinde nur durch Veranschaulichung zum klaren Bewußtsein gebracht werden. Auf den Weg der Veranschaulichung hat uns Pestalozzi auch gewiesen; denn er schrieb eine Anschauungslehre der Zahl, eine Anschauungslehre der Form ꝛc. Hier zeigt er, wie abstrakte Vorstellungen an konkreten Dingen zu veranschaulichen sind. Mithin rechnete er auch die Veranschaulichung abstrakter Vorstellungen zu dem Prinzip der Anschauung. P. erklärt ja ausdrücklich, daß jede Erkenntnis entweder von der Anschauung ausgehen oder aber auf die Anschauung zurückgeführt werden müsse.

Außer der Zahl und Form giebt es aber noch andere Gebiete abstrakter Vorstellungen, von denen auch schon das 6jährige Kind viele zu fassen vermag, wenn sie ihm nur angemessen veranschaulicht werden.

Hierher gehören selbst religiöse und sittliche Vorstellungen. Schon das 6jährige Kind hat eine Ahnung von der Allmacht Gottes. Wie wird aber die noch dunkle Vorstellung erhellt, wenn man die biblische Erzählung von der Erschaffung der Welt, oder gewisse alttestamentliche Wunder gut elementarisch zu behandeln versteht. Auch das 6jährige Kind weiß, daß es verträglich und friedfertig sein soll. Wie anschaulich stellt sich ihm aber das Wesen der Friedfertigkeit dar, wenn man die bekannte Erzählung von Abraham und Lot gut elementarisch behandelt. Und wie wunderbar tief wirken bei elementarer Behandlung die Gleichnisse vom verlornen Sohn, vom barmherzigen Samariter auch auf Kinder der Unterstufe! Die Veranschaulichung vieler biblischen Ideen läßt sich überdies durch angemessene Benutzung guter Bilder (z. B. aus der Schnorrschen Bilderbibel) sogar noch um vieles erhöhen. Daß auch Pestalozzi das frühe Kindesalter reif für das Verstehen religiöser und sittlicher Belehrungen erachtete, und daß er auch für diese Belehrungen Veranschaulichung forderte, ist bekannt.

Diejenigen Methodiker nun, die den Unterricht der Unterstufe lediglich auf an *sichtbaren* Dingen aus der Umgebung des Kindes angestellte Übungen im Anschauen, Denken und Sprechen beschränkt wissen wollten mit prinzipiellem Ausschluß der biblischen Geschichte, des Rechnens, Lesens, Schreibens, Singens: die haben das Pestalozzische Prinzip der Anschauung in der That *unberechtigt* verengt.

b) Das Pestalozzische Prinzip der Anschauung darf aber für die Unterstufe der Elementarschule auch nicht unberechtigt *erweitert* oder *gedehnt* werden, wie *Denzel*, *Graßmann* u. a. gethan, die ihm einen besondern *materialen* und ebenso einen besondern *formalen* Unterrichtszweck beilegten.

α) *Denzel* war es, der den Pestalozzischen Übungen im „Bemerken und Sprechen" den Namen „*Anschauungsunterricht*" gab. Er wollte, daß dieser Unterricht alles in sich befasse, was die Elementarklasse überhaupt lehrend zu behandeln habe, wobei er die sonst gebräuchlichen *einzelnen* Unterrichtsgegenstände (biblische Geschichte, Rechnen, Lesen, Schreiben) grundsätzlich ausschloß. Er erhob so jene Übungen, wie schon früher bemerkt, zu einer eigenartigen „Disziplin". Wie er im Organismus der Volksschule die unterste Klasse als *Stammklasse* ansah, so den für diese Klasse bestimmten „Anschauungsunterricht" als *Stammunterricht*. Aus diesem Stamme heraus sollten sich erst nach zwei Jahren (vom 3. Schuljahr ab) alle Schulgegenstände einzeln abzweigen. Nach dieser eigentümlichen Idee sollte aber der Unterricht der Unterstufe geflissentlich solche Gegenstände wählen und behandeln, welche die *Anfänge aller später eintretenden Schulgegenstände* enthielten. Es war das eine eigentümliche, aber eine ganz unnatürliche Konzentration. Während sie wichtige elementare Zweige auf die Seite schob, zog sie nun allerlei technologische, sowie viele das Fassungsvermögen 6- und 7jähriger Kinder übersteigende naturgeschichtliche und geometrische Stoffe herbei. Solcher-

weise bekam aber das Pestalozzische Prinzip in seiner Anwendung eine ganz falsche Richtung — eine unberechtigte Erweiterung, die noch dazu eine einseitige war.

β) Denzel hat aber die wahre Bedeutung des Pestalozzischen Prinzips der Anschauung auch noch nach der formalen Seite hin verdunkelt; denn indem er behauptete, daß das Kind durch den von ihm entworfenen, auf 2 Jahre berechneten Anschauungsunterricht erst unterrichtsfähig gemacht werden müsse, glaubten nun viele Lehrer, daß es ganz verfrüht sei, wenn sie auf der Unterstufe biblische Geschichte, Rechnen, Lesen, Schreiben, Singen trieben. Wir wiederholen hier: es lag ein nicht zu lösender Widerspruch darin, daß Denzel in seiner Vorschule das Kind 2 Jahre hindurch für einen geordneten Unterricht erst fähig machen wollte, da doch sein Anschauungsunterricht selbst schon ein Unterricht war.

Wir haben im vorigen Paragraph weiter auch gesehen, wie man nach Denzel sich schrittweis wieder einem geteilten Anschauungsunterrichte näherte, bis endlich bei Graser die Erkenntnis zum vollen Durchbruch kam, daß schon auf der Unterstufe alle für diese gehörige elementaren Fächer einzeln und nebeneinander aufzutreten hätten; nur die Forderung anschaulicher Behandlung wurde aufrecht erhalten.

„Eine Disziplin, welche ihre sämtlichen Stoffe den übrigen Disziplinen entlehnt, hat keinen Anspruch auf Selbständigkeit." (Dr. Vogel.) Daß aber der sogenannte Anschauungsunterricht überhaupt keine Disziplin, sondern lediglich ein Prinzip naturgemäßer Behandlung elementaren Unterrichts bedeute, hat schon vor Decennien Völter im süddeutschen Schulboten geltend gemacht, nach ihm die preußischen Schulregulative von 1854. In der Lehrerwelt fand diese Ansicht erst allgemeinere Anerkennung, als Lüben, Kehr und andere pädagogische Autoritäten für sie eintraten. Lüben sagt im pädagogischen Jahresbericht von 1866: „Die Stimmen, welche sich mit uns gegen einen gesonderten Anschauungsunterricht aussprechen, mehren sich." Kehr sagt in seiner „Methodik des sprachlichen Unterrichts": „Wir fordern den Anschauungsunterricht als das erste des Elementarunterrichts und verbinden ihn organisch mit dem gesamten Sprach- und Schulunterricht. Es giebt noch Pädagogen, welche dem nicht beistimmen. Sie geben den Anschauungsunterricht in gesonderten und besonderen Stunden. Wir thun das nicht. Der Grund für unser Handeln ist einfach der: Wir fordern, daß der Sprachunterricht, daß der Rechenunterricht mit der Anschauung, daß Geographie mit der Anschauung beginne, mit einem Worte, daß aller Unterricht Anschauungsunterricht sein soll. Wir fragen nun: wenn aller Unterricht Anschauungsunterricht ist und sein soll, wozu noch extra Anschauungsunterricht in besondern Stunden? Uns ist der Anschauungsunterricht keine Disziplin, sondern ein Prinzip." — Ähnlich Rektor Block in seinem „Einrichtungs- und Lehrplan

für die 2. Bürgerschule zu Merseburg". „Als Grundlage des elementaren Unterrichts — heißt es da — wird häufig ein abgesonderter Anschauungsunterricht gefordert und geordnet. Derselbe wird alsdann wohl als Stammunterricht für die spätern selbständigen Zweige des Unterrichts angesehen. Jeder Wissenszweig hat aber seinen eignen Anfang — seinen eignen Anschauungsunterricht. Ein selbständiger, abgesonderter Anschauungsunterricht erscheint daher objektlos."

Steht es so um den Anschauungsunterricht, so scheint er für immer alle Berechtigung verloren zu haben. Es ist bemerkenswert, daß auch die neuen preußischen „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872" ihn in der alten Form nicht haben rehabilitieren mögen.

Nun haben wir aber §. 137 den Anschauungsunterricht als einen Zweig des Sprachunterrichtes der Elementarklasse bezeichnet und in der Überschrift zu gegenwärtigem Paragraph durchmerken lassen, daß wir mit diesem Gegenstande nicht ganz gebrochen. Das kann gegenüber so gewichtigen entgegenstehenden Autoritäten kühn, unsern eignen Auslassungen gegenüber inkonsequent erscheinen. Wir meinen aber mit dem, was wir festhalten, mit Pestalozzi und seinem Prinzip der Anschauung, wie auch mit jenen Methodikern, die den Anschauungsunterricht als Disziplin im Sinne Denzels verwerfen, drum im Einklang zu stehen. Legen wir unsere Meinung näher dar.

3. Denzel sagt: „Gebt euren Kindern vor allem Sprache; denn Spracharmut des Schülers muß den ganzen folgenden Unterricht hemmen." Sprechen und Denken sind aber untrennbar verbunden, mithin auch Sprech- und Denkübungen. Das Denken auf seinen Elementarstufen ist aber anschauliches (intuitives), das in seinen Anfängen in sinnlichen Wahrnehmungen wurzelt. Also bilden auf der Unterstufe: anschauen, denken und sprechen eine untrennbare Trias.

Übungen im Anschauen, Denken und Sprechen sind aber auf der Stufe erster schulmäßiger Bildung ganz nötige Übungen; denn mit Kindern, deren Anschauungsvermögen noch nicht genügend geschärft, die dazu noch denkungeübt und noch spracharm sind, läßt sich in der That nicht viel anfangen. Der Geist des Kindes hat zwar bis zum 6. Lebensjahre eine sehr große Menge von sinnlichen Eindrücken empfangen; aber die allermeisten leiden noch an großer Unklarheit und Verworrenheit. Das Kind kennt zwar viele Gegenstände dem Namen nach; aber es weiß wenig von ihnen zu sagen und das Wenige nicht korrekt. Gleich Schmetterlingen flattert die erste Kindheit flüchtig von Gegenstand zu Gegenstand. Darum hat die Elementarklasse vor allem die wichtige Aufgabe, ihre Kinder im „Bemerken" **methodisch zu üben.** Die kleinen Flattergeister müssen **aufmerken lernen,** d. i. ihr Denken absichtlich auf einen Gegenstand, auf dessen Teile und Merkmale anhaltend richten lernen. Die Erfahrung lehrt, daß, wenn das Anschauungs- und Beobachtungsvermögen der Kleinen an etwa 20 interessanten Gegenständen geweckt

und geübt worden, sie dann bei neuen Gegenständen ganz von selbst vieles auffinden. Durch methodische Übungen im „Bemerken" des an sinnlichen Dingen Bemerkbaren trägt die formale Bildung der Kleinen einen wesentlichen Gewinn davon. Mit den Übungen im Aufsuchen von Merkmalen gehen natürlich die Übungen im elementaren Urteilen und Schließen Hand in Hand. Denn auch die ersten Urteile und Schlüsse des Kindes sind allesamt konkrete. Das elementare Sprechen beginnt mit Benennen der Dinge, deren Eigenschaften und Thätigkeiten, und mit Bilden einfacher Sätze konkreten Inhalts. Das Sprechen wird nun zwar in jedem Schulgegenstande geübt; aber bei geordneten Besprechungen über einzelne Gegenstände lassen sich die reine hochdeutsche Aussprache und Betonung, die korrekte Bildung von Wörtern und Sätzen, verschiedene Formen der letztern, kleine wohlgeordnete Beschreibungen u. dergl. doch noch ganz anders pflegen, als das bei dem Unterrichte in biblischer Geschichte, im Rechnen u. s. w. geschehen kann. Und wenn Kinder von 6, 7 Jahren sich über etwa 15—20 Gegenstände ihrer Umgebung korrekt und zusammenhängend haben aussprechen lernen, so kommt ihnen die so gewonnene Ausbildung ihres Sprachvermögens bei jedem andern Unterricht abermals sehr zu statten.

Aus dem Gesagten dürfte erhellen, daß besondere Übungen im „Bemerken und Sprechen" — wie Pestalozzi sie wollte — allerdings ihren großen Nutzen haben und daß sie nötig sind.

Eine andere Frage ist es aber, ob für diese Übungen der Name „Anschauungsunterricht" beizubehalten und ob diesem noch besondere Stunden zuzuteilen sind, so daß er auch auf dem Schulplan fernerhin seinen Platz zu behaupten habe, wie die Überschrift unseres Paragraphen anzudeuten scheint.

Viele Elementarlehrer schließen die Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen an eine entweder nach der Schreiblese- oder nach der Normalwörter-Methode bearbeitete Fibel an. Das geht auch ganz gut. Klauwells „Erstes Schulbuch" enthält 48 Bilder. Er will, daß an jedem Tage $^3/_4$ Stunden auf Besprechung eines bildlich dargestellten Gegenstandes verwendet werden. Er hat für diese Besprechungen auch eine besondere „Anweisung" geschrieben. In gleicher Weise lassen sich diese Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen an die Fibeln von Böhme, von Fechner, von Berthelt und Genossen anschließen, die alle drei nach der Normalwörter-Methode bearbeitet sind. Die Bilder in der Bertheltschen Fibel sind behufs dieser Denk- und Sprechübungen bei J. Naumann in Dresden noch besonders, und zwar sehr vergrößert herausgegeben und eignen sich darum zum Gebrauch in größern Klassen ganz vorzüglich. Die eingehende Besprechung gerade derjenigen Gegenstände, die in der eingeführten Fibel bildlich dargestellt und daselbst auch in kleinen Lesestücken beschrieben sind, bringt noch den besondern Vorteil, daß jene Lesestücke von den Kindern nun besser verstanden werden.

Bis hierher besteht zwischen uns und denen, die den Anschauungsunterricht nur in soweit fortgelten lassen wollen, als er sich mit dem ersten Lese- und Schreibunterricht verbinden läßt, keine wesentliche Differenz. Ja wir sind selbst der Meinung, daß bei guter Ausführung viele Schulen sich mit dieser Weise, das Anschauungs- und Sprachvermögen zu bilden, begnügen können.

Wie läßt sich's aber rechtfertigen, wenn wir drum noch, wo es ausführbar, 3 bis 4 halbe Stunden wöchentlich für einen „isolierten Anschauungsunterricht" wünschen, und wenn wir es wagen, dafür sogar den diskreditierten Namen beizubehalten? Nun, wenn selbst Lüben dies unbedenklich und statthaft gefunden, so muß sich's methodisch doch wohl rechtfertigen lassen. Versuchen wir's.

Wir gehen zurück auf Pestalozzis „Buch der Mütter", worin er letztern eine Anleitung geben wollte, ihre Kinder bemerken und sprechen zu lehren. Dieselben Übungen trieb Pestalozzi auch mit den Kindern seiner Institute, aber — wohlgemerkt — **neben** Lesen, Schreiben, Zahlenlehre, also **isoliert.** Im Buch der Mütter wählte Pestalozzi den menschlichen Körper zum Gegenstande der Betrachtung; aber er wollte, daß die Mütter mit ihren Kindern in gleicher Weise den ganzen Kreis der Gegenstände besprächen, die die Sinne des Kindes berühren. Wir sehen deutlich, daß Pestalozzi die erste geistige und sprachliche Bildung an Gegenstände des kindlichen Heims angeschlossen zu sehen wünschte — er wollte heimatlichen Anschauungsunterricht, bei dem er, ganz wie sein großer Vorgänger Amos Comenius (siehe in der Biographie das über dessen „Mutterschule" Gesagte) den doppelten Zweck im Auge hatte: das Kind formal zu bilden und für die spätern realistischen Fächer propädeutisch Grund zu legen.

Es ist klar, daß im 1. und noch im 2. Schuljahr Naturgeschichte, Naturlehre, Astronomie, Geographie, Technologie als gesonderte Gegenstände nicht gelehrt werden können, wohl aber Naturgeschichtliches, Naturlehrliches, Himmelskundliches, Technologisches, selbst Geographisches; aus allen diesen Gebieten jedoch nur Gegenstände, die das Kind in seiner Heimat schauen kann, Erscheinungen, die es erfahren hat und wieder erfährt. Für diese mancherlei Stoffe, in denen die Anfänge künftiger gesonderter realistischer Lehrzweige keimen, bedürfen wir eines passenden kollektivischen Namens. Da scheint uns denn der Name „heimatlicher Anschauungsunterricht" nicht unpassend.*) Denn diese Übungen bezwecken, das Anschauungs- und Sprachvermögen der Kleinen methodisch zu bilden, und das an Gegenständen und Erscheinungen der Heimat. Die Bedeutung dieses „heimat-

*) Man wolle nicht verwechseln: „heimatlicher Anschauungsunterricht" und „Heimatskunde". Letztere gehört als isolierter Unterricht nicht in das erste Schuljahr.

lichen Anschauungsunterrichtes" dürfte daraus erhellen, daß sich — Lesen ausgenommen — das Anschauungs- und Sprachvermögen der Kleinen bei keinem andern Gegenstande in gleichem Grade schulmäßig üben und bilden läßt, als in diesem heimatlichen Anschauungsunterrichte. Um der guten Ordnung willen wünschen wir für die in Rede stehenden Übungen 3—4 halbe Stunden wöchentlich.

In dem sächsischen Lehrplan für den Unterricht in einfachen Volksschulen finden sich unter der Überschrift „Sprechübungen" folgende auf unsern Gegenstand bezügliche Bestimmungen.

„Bei den Sprechübungen ist einesteils auf Reinheit und Deutlichkeit der Aussprache, anderenteils auf Richtigkeit, Sicherheit und Ordnung des mündlichen Ausdrucks hinzuwirken. Dieselben knüpfen sich zunächst vorzüglich an die Gegenstände des Anschauungsunterrichtes (später namentlich an den Inhalt des Lesebuchs). Der Anschauungsunterricht hat unter anderem den Zweck, die Schulkinder unter Anleitung zu aufmerksamer Betrachtung und Beobachtung in Geist und Herz anregenden Besprechungen mit Gegenständen und Erscheinungen besonders aus dem Kreise der nächsten Umgebung genauer bekannt zu machen."

B) Lehrgang.

§. 142. Was sollen wir nun für den heimatlichen Anschauungsunterricht, wie ihn die Elementarklasse zu geben hat, auswählen? Ein kindlicher Instinkt deutet auf ein Gebiet des Naturlebens hin, aus welchem wir vorzugsweise zu wählen haben werden. Nichts zieht nämlich das Kind mehr an als das Tierleben. Es spielt so gern mit den Haustieren! Vögel, Schmetterlinge und Käfer sind seine Freude; es denkt sich selbst tote Dinge als belebte. Der Knabe spricht mit seinem Steckenpferd, das Mädchen mit seiner Puppe. Dieser Zug der kindlichen Natur mahnt, wie gesagt, die Kinder zeitig in die Tierwelt einzuführen und Stoffen aus diesem Gebiete einen Vorzug vor andern zu geben. Beachtenswert ist es doch gewiß, daß Gott der Herr selbst die erste Bildung der ersten Menschen damit begonnen, daß er ihnen die Tiere vorführte, damit er sähe, wie der Mensch sie nennete. — Aber auch die Pflanzenwelt mit ihrem reichen Farbenschmuck übt großen Reiz auf die Kinder aus. Mit wonnigem Behagen lagern sie auf Wiesen und Rainen, Sträuße bindend, Kränze windend, sich mit Blumen schmückend und — dazu Lieder singend. Weniger interessiert die Kleinen das Mineralreich; darum wird dies in der Elementarklasse zurückstehen. Viele Erscheinungen der Natur dagegen treten auch den Kindern der Unterstufe nahe.

Wir ordnen diese Stoffe so, daß das Kind das, was eben besprochen wird, zu selbiger Zeit in der Natur wahrnehmen kann, also z. B. Regen und Gewitter im Sommer; im Heumonat Wiese, Gras und Heu; im Winter Schnee u. s. w. Außerdem machen wir es mit dem Wohnort und dessen Umgebung bekannt.

Wir rechnen auf den heimatlichen Anschauungsunterricht wöchentlich 2—4 halbe Stunden.

Es folgt nun ein Verzeichnis von Gegenständen, die sich zur Behandlung im heimatlichen Anschauungsunterricht eignen. Wir folgen dabei in der Hauptsache dem Naturjahre, wobei selbstverständlich die speziellere Anordnung dem Lehrer überlassen bleibt. Ebenso wird der Lehrer dies Verzeichnis, wie die auf die einzelnen Materien zu verwendende Zeit je nach den Umständen erweitern. Unsere Gegenstände sind folgende:

1. Die Schule. 2. Der menschliche Körper — auf dieser Stufe nur nach seinen wichtigsten äußeren Teilen und Verrichtungen, erst später eingehender. 3. Kuh und Kalb. 4. Die Katze. 5. Das Pferd. 6. Der Hund. 7. Schaf und Lamm. 8. Der Maikäfer. 9. Hahn und Henne. 10. Sperling und Schwalbe. 11. Regen und Gewitter. 12. Obstbäume — besonders Kirschbaum. 13. Die Biene. 14. Der Schmetterling. 15. Der Garten mit seinen Gemüsen. 16. Kleefeld, Wiese und Wiesenblumen. 17. Getreidefeld und Getreidearten. 18. Kornblume und Kornrade. 19. Die Ernte. 20. Kartoffel und Kartoffelernte. 21. Berg und Thal, Fluß und See. 22. Jahres- und Tageszeiten. 23. Sonne (Auf-, Niedergang), Mond und Sterne. 24. Der Wohnort. 25. Der Jahrmarkt. 26. Der Fisch. 27. Das Schwein. 28. Die Gans. 29. Hase und Hasenjagd. 30. Fuchs und Igel. 31. Der Bär. 32. Der Löwe. 33. Das Kamel. [31—33 kommen in der biblischen Geschichte vor und sind dem Kinde auch im Bilde interessant.] 34. Der Rabe. 35. Eis — Schnee und Schneemann. 36. Der Tannenbaum (Christbaum). 37. Der Bäcker. 38. Der Fleischer. 39. Der Tischler. 40. Der Schuhmacher. 41. Der Böttcher. 42. Hausbau (wer daran bauet — womit man bauet. Hier auch von Stein, Lehm, Sand, Kalk, Wasser, Eisen 2c.). 43. Noch einmal der Mensch — Teile seines Körpers, Lebensalter, Nahrung, Beschäftigungen, Lebensende. 44. Kirche und Kirrchhof.

Den sogenannten geometrischen Anschauungsunterricht haben wir in obigem Verzeichnis ausgelassen; wir wünschen ihn mit dem elementaren Rechnen verbunden. Zahl und Form gehören zusammen. Man mache also dort das Kind mit den einfachsten geometrischen Formen bekannt, wie sie am Hause, an Haus und Küchengeräten, wie an andern Gegenständen in der Umgebung des Kindes vorkommen. Das Zählen der Ecken, Kanten, Winkel und Flächen giebt zugleich eine gute Übung im elementaren Rechnen.

Das Kind zeigt sehr früh auch poetischen Sinn. Dieser äußert sich schon in seinen Spielen, wenn es da mit toten Gegenständen redet wie mit lebenden; wenn es Manieren und Beschäftigungen älterer Personen, oder Stimmen und Manieren der Tiere nachahmt. Mit erstaunlicher Leichtigkeit lernt es Reimverse, kleine Gedichte, kindliche Naturpoesien wie z. B. die von Hey, Güll, Hoffmann v. Fallersleben, Reinick, Dinter, Anschütz u. a. Wir besitzen glücklicherweise sehr viele Poesien dieser Art, nach Inhalt und Form wahrhaft klassisch. Derartige Poesien sind nicht nur geistweckend, sondern fördern auch, was hier besonders hervorzuheben, die Sprachbildung in hohem Grade

Die Heyschen Tierfabeln haben in dieser Beziehung schon bei Kindern von 2—3 Jahren wahre Wunder gethan. — In Werken über den Anschauungsunterricht giebt man auch leichte Rätsel. Es dienen diese nicht bloß zur Ergötzlichkeit der Kleinen, sie regen ebenfalls Phantasie und Denken in fruchtbarer Weise an.

Der Lehrer wird wohl thun, wenn er sich aus guten Werken für seine Unterklasse auch eine auserlesene Sammlung von kindlichen Gedichten anlegt, die im Laufe des Jahres mit eingeübt werden. Darunter mögen auch solche sein, die sich dramatisch aufführen lassen. Poesien dieser Art interessieren die Kinder im höchsten Grade und üben sie zugleich auf die einfachste Weise in Darstellung von kleinen Charakterscenen. Wenn man nun außerdem auch noch die Singstunde in den Dienst des heimatlichen Anschauungsunterrichts zu setzen versteht, also z. B. bei der Besprechung der Jahreszeiten den Winter besingt mit dem Lied: A, a, a — der Winter, der ist da; oder beim Scheiden desselben mit dem Lied: Winter, ade! den Frühling mit dem Mailied: Alles neu macht der Mai; oder den Sommer mit dem Liede: Tra ri ra — der Sommer, der ist da! so kann man durch solche Liedchen die Stunden für besagten Unterricht doppelt angenehm machen.

Bei der Auswahl kleiner Gedichte zur Verwendung im heimatlichen Anschauungsunterricht muß der Elementarlehrer genau zu bemessen verstehen, was die Kleinen anspricht und was sie verstehen können. Reflexionsmäßige Poesien, gereimte Prosa und zu lange Gedichte gehören nicht in die Elementarklasse. Dagegen sind Gedichte folgender Art ganz und gar geeignet für die Kleinen: Kuh, die weiße Milch uns giebt. Kind und Kätzchen. Was ein Reitersmann haben muß. Das Lamm — von Hey. Das Schäfchen — von K. Hahn. Maikäferlein — von Güll u. s. f. In guten Lesebüchern findet man ja eine reiche Auswahl, zuweilen sogar mit bildlichen Darstellungen.

C) Lehrweise.

§. 143. Der Anschauungsunterricht hat, wie aller Elementarunterricht, seinen eigentümlichen Ton und seine eigenen Formen, die, wenn sie überhaupt zu erlernen sind, nur von einem guten Elementarlehrer erlernt werden können. Außer einer gleichsam angebornen Gabe ist hier das Zuhören bei einem Musterlehrer die Hauptsache.

Was den Ton betrifft, so sagen wir alles, wenn wir vom Elementarlehrer fordern, daß er mit den Kleinen umgehe und rede mit mütterlicher Liebe, Freundlichkeit und Geduld.

Die Diktion anlangend, so spricht man mit Kindern der Unterstufe in einfachen Sätzen, leichten Satzverbindungen und Satzgefügen. Lehrer und Schüler müssen jedes Wort lautrein und richtig betont sprechen. Planmäßig mögen verschiedene Formen der Sätze nach und nach in Anwendung gebracht werden. Wenn z. B. das Kind das

eine Mal spricht: Der Tischler macht (verfertigt) Tische, so ein ander Mal: Der Tischler ist ein Mann, welcher Tische macht. — Weil der Tischler Tische macht, heißt er ein Tischler. — Die Tische werden vom Tischler verfertigt. U. s. w.

Aus dem Gesagten ergiebt sich von selbst, daß sich der Elementarlehrer auf diese Stunden sehr sorgfältig vorzubereiten hat. Einer jeden Unterredung muß eine einfache Disposition zu Grunde liegen. Man fertige einen kleinen Entwurf, bezeichne das Gedicht, das eingeübt, nach Befinden auch das Liedchen, das gesungen werden soll. Die spätern Repetitionen halten sich streng an diese Entwürfe, von denen jeder ein in sich abgeschlossenes Ganze bildet. Bei Wiederholung des ganzen Kursus im nächsten Schuljahr wird der fleißige Elementarlehrer die Entwürfe des vorigen Jahres revidieren und verbessern. Scheut der Lehrer alle diese Mühen nicht, so werden ihm die heimatlichen Anschauungsstunden viel Freude bereiten.

Wir heben noch einmal hervor, daß in diesen Stunden für Anschauungsunterricht ganz besonders die Sprache gebildet werden möge, aber nicht etwa eine leere Geschwätzigkeit, sondern ein Reden, das dem kindlichen Denken und dem kindlichen Gemüte entspricht. Das findet sich leicht, wenn man nur Gegenstände wählt, die das Kind zu lieben, und woran es sich zu erfreuen fähig ist. Wir können nicht unterlassen, aus der gekrönten Preisschrift von Hugo Weber: „Die Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache" folgendes hier aufzunehmen. „Der naturgemäße Anschauungsunterricht muß gemütvoll sein, sinnig empfinden lassen und nicht einseitig eine dürre Verstandeskultur bezwecken, die nach einem logisch-abstrakten Schema angelegt ist. Recht zungenlösend wirkt er, wenn er dem Zuge des kindlichen Gemüts folgt ins elterliche Haus, ins Familienleben, in Garten, Wiese, Wald und Feld, wo jede Wahrnehmung eine gemütliche Empfindung weckt; wenn er dem Kinde nachgeht zu den Haustieren und Spielsachen; wenn er die Dinge möglichst personifiziert, den Bach murmeln, den Wald rauschen, den Wind schnaufen läßt, nicht nur die Kraft des Erkennens, sondern auch die Phantasie belebt, den Beobachtungstrieb weckt, Herz und Sinn erfaßt und öffnet. Ein solcher Unterricht eröffnet zugleich den Mund der Kleinen." — „Will man," sagt Weber weiter, „einen recht natürlichen Sprechton ausbilden, so muß man oft Sprachstücke in Gesprächsform einüben und sie mit verteilten Rollen vortragen lassen. Hierzu eignen sich viele Hey-Specktersche Fabeln. Unsere Erfahrung berechtigt uns, die Dramatisierung, nach welcher z. B. das eine Kind die zürnende Hausfrau, ein anderes das bittende Mäuschen, eins das fragende Kind, ein anderes die antwortende Lerche darstellt und die ganze Klasse es übernimmt, die leitenden Worte des Dichters zu sprechen, als ein außerordentlich günstig auf Sprache, Verstand und Gesinnung wirkendes Bildungsmittel zu empfehlen. Die kleinen Elementarschüler haben uns oft von der Richtigkeit des Satzes

überzeugt, daß, wenn nur der Inhalt der Sprache klar und durchsichtig ist, die Aneignung der Formen und ihre Darstellung durch Deklamation auf keine unüberwindlichen Schwierigkeiten stößt."

Wir deuten nun noch an einem Beispiel den Ton an, in welchem Unterredungen dieser Art zu halten sind. Vollständige Ausführungen zu geben, gestattet der Raum nicht.

Die Kuh.

Lehrmittel: Eßlinger Bildertafel Teil I., Nr. 18. Oder: Die betreffende Tafel aus: Lehmann, 12 Tierbilder für den Anschauungsunterricht. Noch besser: eine Kuh mit Kalb aus Papiermaché. Letztere Lehrmittel sind hier angenommen.

L. Seht euch doch einmal an, was hier auf dem Tische steht. Seht's euch ordentlich an! Was ist denn wohl das? Eine Kuh. L. Sag: Das ist eine Kuh! — Sprecht alle: Das ist —! Neben der Kuh steht noch ein Tier, aber ein kleines; was ist wohl das? Das ist ein Kälbchen. L. Ja, das ist ein Kälbchen. Auf dem Tische steht eine Kuh und ein Kälbchen. Sprecht das alle! — Sag du es auch! — L. Die Kuh ist ein großes Tier. Ist das Kälbchen auch ein großes Tier? — L. Sprecht: Das Kälbchen ist ein kleines Tier. — An Abteilung I: Sprecht: Die Kuh ist ein großes Tier, das Kälbchen ist ein kleines Tier! — L. Sprecht einmal so: Die Kuh ist ein großes, das Kälbchen ein kleines Tier.

Der L., vor Abteilung II stehend, hält das Modell vor und fragt: Was hat denn die Kuh hier vorn? K. Einen Kopf. L. Die Kuh hat einen Kopf! Sag du das noch einmal! Du auch! — Sprecht es alle! Zeig mir den Kopf der Kuh und sprich dazu: Das ist der Kopf der Kuh! Jetzt seht ihr die Kuh von vorn. Wie seht ihr die Kuh jetzt? — Nun will ich sie euch von der Seite zeigen. Seht so! Wie seht ihr die Kuh jetzt? — Gebt acht, wie ich euch die Kuh jetzt zeige. Wie seht ihr wohl die Kuh jetzt? (An Abteilung I!) K. Jetzt sehen wir die Kuh von hinten.

L. Ich stelle die Kuh wieder so. Wie heißt dieser Teil der Kuh? — Wo hat die Kuh ihren Kopf? — Du hast auch einen Kopf. Zeige mir ihn! — Dein Kopf ist oben. Wo ist dein Kopf? — Die Kuh hat den Kopf vorn, wir haben den Kopf oben! Wer kann mir das noch einmal sagen? — Der Kopf der Kuh heißt Kuhkopf. Wie heißt der —? — Wie heißt wohl der Kopf des Menschen? —

L. Jetzt seht ihr die Kuh von der Seite. Was seht ihr da vorn wieder? — Nun seht ihr aber von der Kuh noch mehr. Der Lehrer zeigt um den ganzen Leib der Kuh herum und fragt: Wer weiß denn, was das ist? Das ist der Leib der Kuh. Sprecht es alle! — L. Der Leib der Kuh heißt auch der Rumpf der Kuh. L. Was ist also das hier? Das ist der Leib oder der Rumpf der Kuh.

L. Aber seht noch einmal her! Zwischen dem Kopf und dem Rumpf ist noch etwas. Was ist denn das, was ihr hier seht? Das ist der Hals. L. Sprecht: Das ist der Hals der Kuh! — Sag du das auch noch einmal! — Sprecht einmal so: Zwischen dem Kopf und dem Rumpf der Kuh ist der Hals der Kuh. U. s. w.

Wir schließen diese Unterredung hier ab. Natürlich wird am Schluß der Stunde, wie am Schluß der ganzen Besprechung eine Wiederholung stattfinden. Die fähigeren Kinder geben eine kurze Beschreibung in kleinen Sätzen. Der Lehrer wird dabei behilflich sein müssen.

4. Litteratur und Lehrmittel für den Anschauungsunterricht.

§. 144. Wir unterscheiden hier Lehrmittel, die der Lehrer zur Vorbereitung auf den Anschauungsunterricht gebraucht (I), und solche, die er beim Unterricht selbst benutzt (II).

I. Wir haben bereits die wichigsten Lehrbücher aus der früheren Litteratur unseres Gegenstandes besprochen. Von neueren Werken führen wir an, und zwar:

A. Praktische Werke:

1. A. Klauwell, Das erste Schuljahr. Praktische Anleitung für den ersten Unterricht im Anschauen, Sprechen, Zeichnen, Schreiben, Lesen, Memorieren, Singen und Rechnen.

2. G. Lutz, Der Anschauungsunterricht für die untern und mittlern Klassen der Volksschule.

3. Wiedemann, Präparationen für den Anschauungsunterricht. Erster Teil.

4. Knauß, Das erste Schuljahr ohne Lese- und Schreibunterricht.

5. Harder, Theoretisch-praktisches Handbuch für den Anschauungsunterricht.

6. Dr. Jütting und H. Weber, Lehrbuch für Anschauungsunterricht und Heimatskunde. Eine planmäßige Darstellung von Lehrstoffen in konzentrischen Kreisen für das 1. bis 4. Schuljahr.

7. Dr. Fr. Bartel, Lehrplan für den Anschauungsunterricht und Heimatskunde. (Zweites Schuljahr.) Zweite Auflage. 1879.

8. Ludwig Schindler, Theoretisch-praktisches Handbuch für den ersten Schulunterricht. Zweiter (praktischer) Teil. 1877. Wie Bartels Lehrplan, so ist Schindlers Handbuch jedem Elementarlehrer aufs wärmste zu empfehlen.

B. Theoretische Werke:

1. Schlotterbeck, Theoretisch-praktisches Handbuch für den Unterricht im ersten Schuljahr — in 3 Heften. Heft 1: Die Heimatskunde im 1. Schuljahr.

2. Karl Richter, Der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen. Nach seiner Aufgabe, seiner Stellung und seinen Mitteln dargestellt. (Gekrönte Preisschrift.)

3. Dr. Böse, Über Sinneswahrnehmung und deren Entwicklung zur Intelligenz.

4. W. Armstroff, Der Anschauungsunterricht. Seine Geschichte, seine Stellung in den Elementarklassen und seine methodische Behandlung. 2. Aufl.

II. 1. Wo man die Gegenstände der Besprechung in natura haben kann, soll man sie in Wirklichkeit vorzeigen. Das ist in vielen Fällen möglich. Im Sommer sind frische Pflanzen in Menge zu haben; Käfer und Schmetterlingssammlungen lassen sich leicht anlegen, auch ausgestopfte Tiere lassen sich beschaffen.

2. Nach den Naturbildern sind gute Modelle die getreuesten Darstellungen von Naturkörpern. Hier sind gut gearbeitete Tiere, wie sie die Firma Theodor Escher in Sonneberg aus Papiermaché liefert, sehr zu empfehlen.

3. Von Bilderwerken nennen wir:

a) 12 Tierbilder für den Anschauungsunterricht in der Volksschule nach Leutemannschen Aquarellen, herausgegeben von Lehmann.

b) Die Speckterschen Bilder zu den Heyschen Fabeln, vergrößert, mit Kehrschem Texte. Gotha bei Perthes.

c) Die Eßlinger „Bilder zum Anschauungsunterricht für die Jugend". 3 Teile.

d) Strübing, Bilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht. Berlin bei Winkelmann & Söhne. Hierzu von demselben: Sprachstoff zu den Bildern für den Anschauungs- und Sprachunterricht. 7. Aufl.

e) Zoologischer Atlas für den Schulgebrauch in 54 Wandtafeln — nach Aquarellen von Leutemann, herausgegeben von Lehmann. 9 Serien à 6 Blatt.

B. Lesen und Schreiben in der Unterklasse.

Allgemeines.

§. 145. 1. Begriff. Unter Lesen versteht man die Fertigkeit, die in Schrift niedergelegten Vorstellungen und Gedanken sinngemäß auszusprechen. Lesen (legere) wird diese Fertigkeit genannt, weil in der That dabei ein Sammeln — nämlich ein Zusammenfassen von einfachen Sprachlauten zu artikulierten Lauten stattfindet. (Denken wir uns das Wort „Feld", so muß das Auge die vier Lautzeichen zusammenfassen, der Mund die vier Laute als Ganzes sprechen.) Nach Niemeyer ist „Lesen nichts anderes als die Verwandlung des Sichtbaren in das Hörbare". Bestimmter giebt das Jacobi so: „Lesen heißt die sichtbaren Schriftzeichen in hörbare Laute übertragen."

Zusatz. Der Schüler merke sich den Unterschied von „Laut" und „artikuliertem Laut". Laut ist ein einfacher Grundbestandteil der Rede (a-o-u-d-l); ein artikulierter oder gegliederter Laut ist eine Mehrheit von Lauten, die zusammen eine Lauteinheit bilden, es sei nun eine Silbe oder ein einsilbiges Wort. „lich" — „haft" — „Berg" — „Thal" sind also artikulierte Laute.

2. Bedeutung. Die große Bedeutung der Lesekunst fürs Leben und für die geistige Bildung des Volks ist unberechenbar. Für die Schule ist das Lesen ein höchst wichtiges Bildungsmittel. Wenn nach Schleiermacher das Lesen „ein Thermometer ist, die Bildung des Volks zu messen", so ist es ebenso ein Gradmesser des Bildungsstandes einer Schule.

3. Beginn. Wann der Leseunterricht in der Volksschule zu beginnen habe: darüber waren die Methodiker lange verschiedener Meinung. Nach Rousseau soll „Emil" im zwölften Jahre kaum wissen, was ein Buch ist. Vor dieser Zeit soll er also auch noch nicht lesen, weil „Lesen die mühseligste Beschäftigung der Kinder sei". Aber auch nach Pöhlmann (in seinem „Versuch einer praktischen Anweisung für Schullehrer"), nach v. Türk, Graser, Denzel, Graßmann u. a. soll der Leseunterricht erst mit dem achten Jahre des Kindes oder auch noch später beginnen, nach Knauß, K. Richter in keinem Falle vor Ablauf des ersten Schuljahres. Genannte Methodiker huldigten, resp. huldigen dem Grundsatz: „Das Kind muß erst reden lernen, ehe man es lesen lehrt." In der Regel beginnt aber das Lesen und das in der Elementarklasse damit eng verbundene Schreiben bald nach Eintritt der Kinder in die Schule. Die Erfahrung spricht dafür, daß, wenn dieser Unterricht nur methodisch naturgemäß betrieben wird, auch schon im ersten Schuljahre gute Ziele erreicht werden. Übrigens ist bemerkenswert, wie sich der Lesetrieb in der Form des Nachahmungstriebes im Kinde sehr früh regt. Wenn 3-, 4jährige Kinder Verschen gelernt haben, so pflegen sie in naiver Weise ein Buch aufzuschlagen und ihre Verse aus diesem zu recitieren, gleich als stünde das alles so im Buche, was sie sagen. Selbst das Blattumwenden lassen sie nicht fehlen.

4. Stufen: Man unterscheidet: mechanisches, logisches, ästhetisches Lesen.

a) Das mechanische Lesen besteht in der Fertigkeit, die in Schrift vorliegenden Silben, Wörter und Sätze lautrichtig und fließend auszusprechen. Das mechanische Lesen nennt man auch fertiges Lesen. Schon die Lesefertigkeit hat ihre Stufen.

b) Das logische Lesen besteht darin, daß jede Silbe im Wort, jedes Wort im Satz sinngemäß betont wird. Da die Betonung vom Sinn abhängt, so nennt man das logische Lesen mit gleichem Recht: tonrichtiges und sinngemäßes. Anfänger lesen vorerst lange tonlos — monoton. Wie tonloses Lesen den Sinn völlig verdunkelt, dafür ein Beispiel. Man lese ohne Betonung: „trink Wasser". Was ist gemeint? Soll der Angeredete Wasser trinken, oder meint der Sprechende Trinkwasser? Die Betonung macht das sofort kenntlich. Ebenso kann nur die Betonung erkennbar machen, ob „Lehrerzählung" Lehr-Erzählung oder Lehrer-Zählung bedeuten soll. Weil nun Sinn und Betonung sich gegenseitig bedingen, so muß dem Kinde der Sinn seines Lesestückes klar sein, wenn es richtig betonen soll. Darum ist, wie später gezeigt werden wird, die Erklärung der Lesestücke zum Gutlesen unbedingt nötig. Denn nur wer versteht, was er liest, wird gut lesen.

„Lesen, ohne zu verstehen,
Ist so gut wie Müßiggehen."

Da beim Lesen deutscher Lesestücke der Sinn durch die Betonung ausgedrückt wird, so muß der Leselehrer mit den Betonungsregeln der deutschen Sprache völlig vertraut sein. Er muß kennen: die etymologischen, die syntaktischen und die rhetorischen Betonungsgesetze.

α. Die etymologische Betonung unterscheidet der Quantität nach: schwere und leichte Silben, in weiterer Gliederung (nach der Stärke des Tones): volltonige — halbtonige — tonlose Silben. Alle Begriffswörter und Stämme sind volltonig (Mund — Band — Fleiß); gewisse Endungen und Formwörter sind halbtonig (Frei-heit, dankbar, Jüng-ling, kann sprechen); viele Endungen, besonders die der Flexion bei Haupt-, Eigenschafts- und Zeitwörtern sind tonlos (Schäf-er, Häus-er, mächt-ig, lob-ete). In dem Worte: **Land**schaften — kommen alle drei Grade der Silbenbetonung vor.

β. Bei der syntaktischen Betonung gilt als Hauptregel, daß in jedem Satzverhältnis ein Satzglied den Hauptton hat. In dem Satze: Die Welt ist groß — liegt der Hauptton auf dem Prädikat. Die Regel lautet: Im prädikativen Satzverhältnis hat das Prädikat den Hauptton. In dem Satze: Der Mund des Gerechten bringt Weisheit — finden wir ein attributives und ein objektives Satzverhältnis. Im attributiven liegt der Ton auf dem Attribut, also: der Mund des Gerechten; im objektiven auf dem Objekt, also: bringt Weisheit. — Durch die Betonung wird jedes Satzverhältnis als eine Einheit fühlbar. Aber ein aus mehreren Satzverhältnissen bestehender

Satz ist ja wieder eine Einheit höherer Art. In ihm hat unter allen hervorgehobenen Wörtern wieder eins die stärkste Hervorhebung, wodurch eben die Einheit des größeren Ganzen bewahrt wird. In: der Mund des Gerechten bringt Weisheit — hat das Wort „Weisheit" den Hauptton des ganzen Satzes.

Zusatz. Die Betonungsverhältnisse der Rede sind ganz ähnlich den rhythmischen Betonungsverhältnissen in der Musik. Denken wir uns einen Viervierteltakt:



. Durch den Ton fühlen wir Taktteil 1 und 2 und Taktteil 3 und 4 als kleinere Einheiten; aber auch Taktteil 1 bis 4 giebt eine Einheit, die zusammengehalten wird durch das am stärksten betonte erste Taktteil.

Im allgemeinen gilt nun für die grammatische Betonung folgendes Gesetz. In jedem Satzverhältnis hat das bestimmende Wort den Hauptton, das bestimmte den untergeordneten. (Die Kuh brummt — der Fluß ist tief — das Wort Gottes — Karl der Große — er fängt Fische — er geht nach Paris.) Dasselbe Gesetz gilt für abgeleitete und zusammengesetzte Wörter. In abgeleiteten Wörtern hat die Stammsilbe den Ton (Reit-er, Rein-lichkeit); in zusammengesetzten das Bestimmungswort (Hausvater — Mondfinsternis).

γ. Der Rede- oder rhetorische Ton endlich ist die kräftige Hervorhebung eines Wortes oder einer Silbe, die der Redner absichtlich als gegensätzliche bezeichnen will (der Vater ist gekommen, nicht die Mutter. Er wird nicht erzogen, sondern verzogen). „Ihr seid es nicht, die da reden, sondern eures Vaters Geist ist es, der durch euch redet."

Es ist nicht möglich, hier eine vollständige Betonungstheorie zu geben. Aber der Leselehrer muß sie kennen, wenn er in der Schule ein sinngemäßes Lesen gut pflegen will. In guten deutschen Grammatiken findet man die Betonungsregeln zusammengestellt. Da sehe man sie nach. Wir machen noch aufmerksam auf den sehr lehrreichen Aufsatz: „Über die Betonung beim Lesen" — von Laukhard, im Praktischen Schulmann von Fr. Körner (4. Jahrgang, S. 301—308). Nach Laukhard lautet das Grundgesetz der Betonung: „Die Bestimmer, nicht das Bestimmte, haben den Ton." Aus diesem Prinzip leitet Laukhard acht Spezialregeln ab, mit denen man für die Betonung in den meisten Fällen auskommen könne.

c) Das ästhetische Lesen bezieht sich auf den Gefühlsausdruck der Lesestücke, der wiederum sehr mannigfaltig ist, nach Verschiedenheit des Inhalts und des Stils, der höheren Prosa und Poesie. Hieraus ergeben sich verschiedene Lesetöne, als: der erzählende, der belehrende, der andächtige, der bittende, der Ton des Mitleids und der Tröstung, der Freude und der Bewunderung, des Schmerzes und der Reue, des Mutes und des Trotzes, der Furcht, der Angst, des Zornes, der Verzweiflung. (Siehe Weiteres: Hergang, Pädagogische Real-Encyklopädie, 2. B., 210.) — Auch hier hat die Volksschule ein weites Feld höchst bildender Übungen. Man denke nur an die verschieden-

artigen Musterstücke des Lesebuches, an die verschiedenartigen lyrischen und didaktischen Lieder des Gesangbuches, an die nach Ausdruck so mannigfaltigen Psalmen u. s. w.

Es wird nun schon einleuchten, daß gut lesen eine schwere Kunst ist, doch ist gut lesen lehren fast noch schwerer. Aber es ist auch eine bildende Kunst. Manche Lehrer haben vom bildenden Wert des Lesens eine viel zu geringe Meinung. „Einen Schall hervorbringen — sagt Thilo — ist Sache der Natur; aber einen bemessenen bestimmten Sprachlaut im Dienste richtiger Rede in Deutlichkeit zu Gehör bringen — das ist die Sache der Bildung, der Zucht, der Pflege, der **Schule.**"

Wie verteilen sich nun die besprochenen drei Lesestufen auf die einzelnen Schulklassen? Fällt da etwa der Unterstufe das mechanische, der Mittelstufe das logische, der Oberstufe das ästhetische (melodische, deklamatorische) Lesen zu? Im allgemeinen wohl; aber auch schon die Unterklasse leitet zum logischen, ja auch zum ästhetischen Lesen an; in der Mittelklasse tritt zwar das logische Lesen mehr in den Vordergrund, aber das mechanische ist da noch keineswegs abgethan u. s. w. Obige Scheidung ist also mehr theoretisch; in der Praxis verschmelzen diese Stufen.

Curtman unterscheidet: eine niedere, mittlere und höhere Lesestufe. Diese Bezeichnungen sind an sich unbestimmter oder allgemeiner, aber nichts desto weniger sehr passend. Wir möchten sie der oberen Einteilung fast vorziehen.

Zusatz. An dieser Stelle nehmen wir die Bestimmungen auf, die der „Lehrplan für die einfachen Volksschulen des Königreichs Sachsen" S. 28 f. giebt. Es heißt daselbst: „Durch den Leseunterricht sollen die Schüler befähigt werden, ihrem Bildungsstande angemessene Lesestücke in deutscher und lateinischer Schrift lautrichtig, deutlich, fließend, unter Beobachtung der Interpunktion, sowie mit sinngemäßer Betonung zu lesen, dieselben auch dem wesentlichen Inhalte nach zu verstehen. Behufs der Einführung in das Verständnis der Lesestücke sind dieselben auf allen Unterrichtsstufen erläuternd zu besprechen. Bei diesen Besprechungen mögen in den obern Schulklassen auch Mitteilungen über deutsche Dichter gegeben werden."

Methodik des elementaren Leseunterrichts in Verbindung mit Schreiben.

Einleitung.

§. 146. 1. Begriff. Die Methodik des Lesens und Schreibens lehrt, wie Lesen und Schreiben auf naturgemäße und bildende Weise zu lehren sind. In der Unterklasse stehen die beiden Fertigkeiten — Lesen und Schreiben — noch in engster Verbindung. Später trennt sich das Schreiben zum Teil ab und tritt als technischer Lehrgegenstand gesondert auf.

2. Leselehrarten im allgemeinen. Die Art und Weise, das Lesen zu lehren, ist mannigfaltig; es giebt verschiedene Leselehrarten. Die historisch gegebenen Arten des Lesenlernens lassen sich aus den Elementen des Lesens und Schreibens ableiten, wie folgt.

Die Rede zerlegt sich: in Sätze, Wörter, Silben und Laute. Die Laute sind die Grundelemente der Sprache. Je nachdem nun die Methodiker bei den Übungen des elementaren Lesens mit den Lauten, oder mit Silben, oder gleich mit Wörtern und Sätzen begonnen wissen wollten, unterschied man: eine Lautiermethode, eine Syllabiermethode, eine Wortlesemethode (Jacotot). Man unterscheidet ferner Laut und Lautzeichen (Buchstabe). Die Lautierer gingen vom Laute aus. Die alten Leselehrer fingen mit den Buchstaben an. Ihre Methode heißt die Buchstabiermethode. Wir unterscheiden weiter noch: Laut und Lautnamen. Der Laut m klingt m; er heißt aber Brummlaut. Es giebt eine Methode, die prinzipiell von der Bildung der Sprachlaute ausging, dabei die Lage der Sprachorgane genau beschreibend und den Laut seinem charakteristischen Klange nach benennend (Brummlaut — Schnurrlaut ꝛc.). Man nennt diese Methode, weil Krug sie am vollendetsten ausgebildet, die Krugsche. — Lesen ist ein Sprechen nach Schriftzeichen. Die Schrift ist aber entweder Druck- oder Schreibschrift. Manche Methodiker beginnen grundsätzlich mit dem Schreiben und lassen auf der Elementarstufe immer nur lesen, was das Kind selbst schreiben gelernt hat. Diese Methode heißt die Schreiblesemethode.

Von diesen Leselehrmethoden besprechen wir eingehend: 1. Die Buchstabiermethode; 2. die Lautiermethode; 3. die Schreiblesemethode; 4. die Jacototsche Leselehrmethode; 5. die Normalwörtermethode; 6. die Krugsche Leselehrmethode.

1. Die Buchstabiermethode.

§. 147. 1. Wesen. Die Buchstabiermethode geht von den Lautzeichen, also von den Buchstaben aus. Sie heißt auch Nominalmethode.

2. Lehrverfahren. Man übte zuerst das kleine, dann das große Alphabet, und zwar in der altherkömmlichen alphabetischen Reihenfolge ein. Die Kinder wurden einzeln vorgenommen; auf gleichzeitige Beschäftigung einer ganzen Abteilung kam man erst später. Bei jedem einzelnen Kinde war nun das Lehrverfahren dieses: Der Lehrer hielt das Kind an, mit einem Griffel auf den ersten Buchstaben zu zeigen und diesen anzusehen; darauf sprach er vor: a, das Kind sprach es nach. Das Kind rückte mit dem Griffel auf b; der Lehrer sprach: be; das Kind sprach be. So ging's fort bis hinab zum z und tz, einen Tag und alle Tage. Welch ein entsetzlich toter Mechanismus! — Aus dem kleinen „a" ging's später ins große „A", oder, wie man sagte, ins „große ABC", wo das Lehr- und Lernverfahren ganz dasselbe war.

Hierauf schritt man zum Syllabieren. Das ABC-Buch hatte dafür eine Seite Silben.

ab	eb	ib	ob	ub	
ba	be	bi	bo	bu	
ca	ce	ci	co	cu	u. s. w.

Das Kind zeigte hier auf die einzelnen Buchstaben jeder Silbe und sprach deren Namen aus, worauf der Lehrer den Klang der Silbe vorsagte und vom Kinde nachsagen ließ. Bildlich dargestellt machte sich das Verfahren im Unterricht so:

Fibel.	Schüler.	Lehrer.	Schüler.
ba	bea	ba	ba
bä	beä	bä	bä
bei	beei	bei	bei

Auf das Syllabieren folgte das Wort- und Satzlesen. Als Text dafür enthielt das ABC-Buch Gebete, zuerst das Vaterunser. Auch hier nannten die Kinder die Buchstaben, der Lehrer gab die Aussprache der Silben und Wörter.

Fibel.	Schüler.	Lehrer.	Schüler.
Va	Vaua	Va	Va
ter	teeerr	ter	ter
un	uen	un	un
ser	esseerr	ser	ser
		Vaterunser	Vaterunser.

Mit der Zeit kamen Silben vor, die das Kind schon kannte. Dann trat die Hilfe des Lehrers zurück.

3. Wert. Bei der Buchstabier- oder Nominalmethode lernten die Kinder freilich auch lesen, aber sehr spät und sehr mühsam. Die Methode war zu naturwidrig; „sie hatte — wie Harnisch treffend sagt — zu ihrer Zeit nur die Gewohnheit für sich, sonst alles gegen sich."

Die alte Buchstabiermethode ging synthetisch — vom Einfachen zum Zusammengesetzten, freilich in ganz mechanischer Weise; es war auch keine natürliche Synthese. Man ging zwar von Elementen aus, aber nicht von den Elementen der hörbaren Sprache (der gesprochenen Rede), sondern von den Elementen der Schriftsprache, also von den Buchstaben. Man könnte dieser Methode vielleicht nachsagen, daß sie das Abstraktionsvermögen einigermaßen angeregt habe, sofern nämlich die Kinder doch endlich merken mußten, daß es in: Ka a em em nur auf die 3 Laute: K-a-mm ankomme. Wollten wir ihr das zum Verdienst anrechnen, so erwiesen wir ihr freilich unverdiente Ehre. Des Unnatürlichen ist bei ihr so viel, daß man sie mit Fug und Recht eine Unmethode nennen kann. Die wichtigsten Mängel sind folgende:

a) Sie ging vom Zeichen aus, statt von der Sache. Genauer: sie giebt das Zeichen (den Buchstaben), dann den Namen für den Buchstaben, und überläßt es nun dem Kinde, aus diesem Namen, der mit der Sache gar nichts zu thun hat, die Sache, d. i. den Klang des Sprachlautes zu abstrahieren.

b) Indem sie die Buchstaben-Namen vorsprach, brachte sie große Verwirrung in den Gegenstand selbst; denn sie verdunkelte dadurch den eigentlichen Laut. Sie ließ buchstabieren: Ess o ha en — ließ also in dem Worte Sohn zweimal e und einmal a hören, Laute, die beim Sprechen des Wortes durchaus nicht zu hören sind. Man sehe nur einmal, wie kraus sich's schriftlich ausnimmt, was man buchstabierte: Vau-a = Va; te e err = ter = Vater; oder Ka-el-e-i-de = Kleid.

Zusatz. Die Tortur dieser Methode wurde von einzelnen denkenden Lehrern erkannt und gefühlt. 1735 erschien ein Schriftchen unter dem angenommenen Namen: „Nachsinners Lesekunst, in welcher das hinderlich fallende und Zorn erweckende Buchstabieren aus dem Wege geräumt und ein bequemerer Weg zum Lesen gezeigt wird." Darin findet sich ein Spottgedicht auf die Buchstabiermethode, aus dem wir einige Strophen hier aufnehmen:

„Mein Leser, denke doch, wie lehrt und lernt man lesen!
Wenn man „hoch" lesen will, spricht man ha o ce ha.
Dann kommt das Wort hernach, wenn's erst konfus gewesen.
Man tönet zweimal ha und ist doch hier kein a.
Warum nicht lieber ho anstatt ha o gesprochen,
Und dann den schwachen Ton des Stummen beigefügt?
So fordert's die Natur, sonst nagt man harte Knochen
Und macht, daß groß und klein am Schulton Ekel kriegt."

c) Die Buchstabiermethode gab einfachen Sprachlauten Namen, gleich als wären diese zwei- oder gar dreilautig, ch hieß ce-ha; sch: es-ce-ha.

d) Es fehlte der Methode in ihrer ursprünglichen Gestalt ganz an methodisch gestufter Ordnung ihrer Leseübungsstoffe. Gleich das Alphabet, mit dem man begann, giebt die Sprachlaute in bunter Reihe, Vokale und Konsonanten durcheinander. Ebenso unmethodisch geordnet war der übrige Stoff des sogenannten ABC-Buches, vom Inhalte ganz abgesehen. Die frühesten Fibeln enthielten: Das Alphabet, das Vaterunser, den Glauben und Gebete. Im Laufe der Zeit erschienen neue ABC-Bücher, doch mit wenig Verbesserungen. Schon im 16. Jahrhundert erschienen ABC-Bücher mit Bildern. Einzelne dieser Büchlein brachten auf dem Titelblatt das Bild des Hahnes, daher der Name „Hahnenfibel". In dieser Fibel hatte auch jeder Buchstabe ein besonderes Bild. Zum Buchstaben A gab sie das Bild vom Affen, zu D vom Dachs, zu W vom Wolf u. s. w. Nach der gewöhnlichen (nach Fechner aber wohl unrichtigen) Annahme war es der Schulmeister Bienrod in Wernigerode, der zu den Bildern Reimverse dichtete, zum Teil freilich bis zum Gruseln ungeheuerlich. Übrigens war seine Poesie drum volkstümlich; denn er wandte die seit dem 9. Jahrhundert beliebt gewordenen, daher in Sprichwörtern, Sinnsprüchen, Bauern- und Wetterregeln häufig gebrauchten Reimverse mit vier Hebungen in jedem Verse an.

Zum Bild vom Affen liest man da:

„Der Affe gar possierlich ist,
Zumal wenn er vom Apfel frißt."

Zum Bild vom Dachs:

„Der Dachs im Loche beißt den Hund;
Soldaten macht der Degen kund."

Zum Bild vom Hasen:

„Gebratne Hasen sind nicht bös,
Der Hammer giebt gar harte Stöß."

Zum Bild vom Wolf:

„Ein toller Wolf in Polen fraß
Den Tischler samt dem Winkelmaß."

Hierbei war die Idee, Wort und Bild zusammenzugeben, an sich gut. In der Lautierperiode kamen Bild und Reim aus der Fibel hinaus; die neuern Methoden haben beide wieder aufgenommen, aber in verbesserter Gestalt.

---

4. Verbesserungsversuche. Mit der Reformation trat die Lesekunst so recht wieder in den Dienst der Religion. Das protestantische Volk wurde ein lesendes und mußte es werden. Merkwürdig, daß schon ein Zeitgenosse Luthers eifrig darauf sann, wie das Erlernen des Lesens möchte erleichtert werden. Valentin Ickelsamer gab heraus: „Die rechte weis auffs kürtzist lesen zu lehren." (Erschien 1527 in erster, 1534 in zweiter Auflage.) Er wollte die Buchstabiermethode nicht verbessern, sondern beseitigen, und war, indem er die Sprachlaute zum Ausgangspunkte genommen wissen wollte, der Vorläufer von



Diese Figuren gehören zu Seite 371.

Stephani. (Siehe §. 148.) Seine Stimme verhallte indes. Die herkömmliche Buchstabiermethode behielt noch auf Jahrhunderte die Alleinherrschaft. Allerdings aber weist die Geschichte der Methodik die allerverschiedensten Verbesserungsversuche auf, die erkennen lassen, in wie vielen Kreisen die Notwendigkeit einer Reform dieses Schulgegenstandes empfunden worden. Einige dieser Versuche mögen hier kürzlich beschrieben werden.

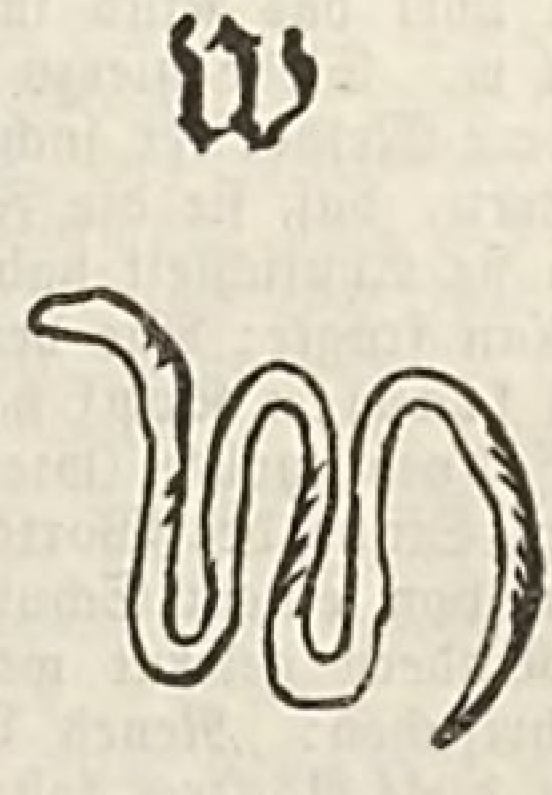
Jakob Grüßbeutel ließ 1534 zu Augsburg ein Büchlein erscheinen, in welchem er darthun wollte, wie das Kind den Laut vom Buchstaben könne unter-

scheiden lernen. In genanntem Büchlein werden nämlich den Buchstaben Abbildungen von Personen und Tieren beigefügt, deren Stimme den betreffenden Laut hören läßt. Um das Kind an den Laut r zu erinnern, ist ein Holzschnitt beigefügt, der einen (knurrenden) Hund darstellt; an das o mahnt ein Fuhrmann, der seine Pferde antreibt, an das sch eine die Hühner scheuchende Frau, an das m ein brummender Bär. Siehe die Figuren!*) auf S. 370.

Übrigens hat Grüßbeutel nur bildlich dargestellt, was Ickelsamer in seiner „Teutschen Grammatika" von 1534 bereits in Worten gegeben. Es heißt da wörtlich: „a wird allein mitt dem Athem durch den Rachen vnd mitt weyt

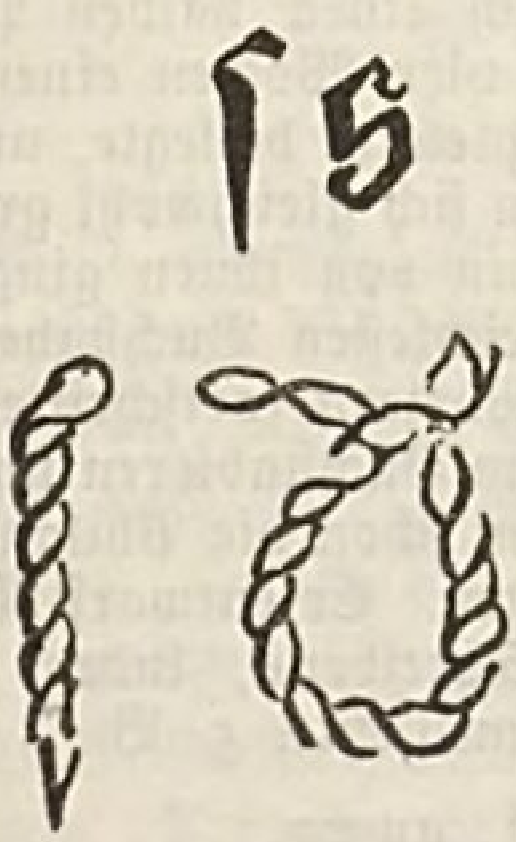


ö



wurm

ölbull, der stöpsel bedeut das düplein ö



seil oder strick



gedärm

offenem Mund außgesprochen. Dieser laut ist im anfang des worts Axt, ja es ist auch der laut, den die Axt im hawen (hauen) giebt, sonderlich im walde, da es ain widerhall giebt." — Ferner: „o mit dem athem eines runden gescheufelten (schaufelförmig gestalteten) mundes, vnd ist der stark laut, der die pferd stillestehen macht, man moecht jn der Fürlewt buchstaben nennen." — Endlich: „i würdt außgesprochen mitt engerer beschliessung der zene, die sich genawer berueren, vnd ist vhast der laut des kirrens der Sew, wenn mans sticht odder würget."

*) Diese Figuren sind entnommen aus der Schrift von Fechner: „Der erste Leseunterricht."

Tilemann Olearius gab 1630 heraus: „Deutsche Sprachkunst". Olearius gab die herkömmliche alphabetische Ordnung auf und wollte dafür folgende Ordnung: Grundvokale — Umlaute — Diphthonge — Konsonanten, und da zuerst: die Lippenlaute, in weiterer Folge: die Zahn-, Zungen-, Gaumenlaute (eine Einteilung, die sich in den deutschen Grammatiken hier zum ersten Male findet). Die Vokale ordnete Olearius so: i e a o u; denn — so sagt er — „diese Ordnung weiset uns die Natur". In sinniger Weise bemüht sich jener Autor, die Buchstabenformen an Bildern von Gegenständen zu veranschaulichen, deren Form mit der des betreffenden Buchstaben Ähnlichkeit hat. Die Ölflasche hat die Form von o; der Stöpsel vertritt den Punkt über o und macht es zum ö. Der sich windende Wurm stellt bildlich den Buchstaben w vor. Aber auch das Auffassen des reinen Lautes wollte Olearius erleichtern. Im Worte Öl hört das Kind im Anfangsbuchstaben den Laut ö, in Wurm ebenso den Laut w. Siehe hierzu die Bilder auf S. 371!

Andere Methodiker suchten dem Kinde das Auffassen der Buchstaben dadurch zu erleichtern, daß sie die Formen der Buchstaben mit Gegenständen verglichen, mit denen sie Ähnlichkeit haben, z. B. das m mit dem Kamm, das n mit einer Thür. Man fragte: Wie heißt der Buchstabe, der ein Loch im Kopfe hat? (e) Der einen krausen Kopf hat? (k) Der ein Schurzfell vor hat? (h) u. s. w.

Basedow wollte (wie vor ihm Wolke) die alte Buchstabiermethode im eigentlichen Sinne des Worts „genießbar" machen, indem er nämlich sämtliche Buchstaben von einem Schulbäcker backen ließ, um in jeder Stunde die, welche von den Kindern gelernt worden, essen zu lassen. Basedow sagt darüber in einem Schriftchen: „Neues Werkzeug zum Lesenlernen" (Leipzig 1787): „Was wird denn diese Bäckerei kosten? Höchst wenig. Frühstück müssen die Kinder doch haben. Man bäckt also die Buchstaben um einen geringen Grad wohlschmeckender als das gewöhnliche Frühstück, ob es gleich auch von gemeinem Semmelteig geschehen kann. Wir haben die Erfahrung. Mehr als vier Wochen bedarf kein Kind des Buchstaben-Essens. Ist die Sache im Gange, so kostet die Formierung des Teiges in Buchstaben für jedes Kind täglich einen halben Pfennig. Dies macht in der Woche drei Pfennige, und also in vier Wochen einen Groschen ꝛc." Man sieht, welche Bedeutung Basedow dieser Spielerei beilegte, und wie viel er sich von ihr versprach. Die Philanthropen haben sich gleichwohl große Verdienste um Verbesserung der Lesemethode erworben; denn von ihnen gingen neue Lesefibeln aus, die in genetischer Weise mit den leichtesten Buchstaben und Silben begannen und so zu schwierigeren Silben und Wörtern fortschritten.

Auch Pestalozzi gab eine „Anweisung zum Buchstabieren und Lesenlehren" (1801) heraus. Er lehrte die Kinder (wie vor ihm schon die Philanthropen) auswendig buchstabieren, ehe sie das ABC lernten. Er entwarf Reiheordnungen von Silben als Grundlage des Lesens und Schreibens, indem er das ganze Alphabet nach den fünf Vokalen fünffach zusammensetzte, z. B.

ab-ba, ec-ce, id-de, fo-of, gu-ug.

Hierauf übte er das Zerlegen und Zusammensetzen, insbesondere das letztere, z. B. Brot: ro, rot, Brot; oder: ot, rot, Brot. Mensch: Me, Men, Mensch ꝛc. Pestalozzi selbst sagt von diesen Übungen: „Man würde es kaum vermuten, wie leicht und wie richtig die Kinder lesen lernen, wenn sie die Grundsilben des Lesens ihrem Gedächtnis allgemein eingeprägt haben und ihre Organe zur leichten Aussprechung derselben geübt sind. Sie müssen dann auf dem Papier die doppelten, dreifachen und vierfachen Buchstabenreihen, wie sie zusammenstehen, nicht mehr buchstabieren, sondern dieselben auf einmal ins Auge fassen und aussprechen. Aber ich zeigte ihnen jede Reihenfolge erst dann auf dem Papier, wenn sie dieselben vollständig buchstabieren konnten, und zwar zuerst geschrieben, hernach gedruckt, weil mit den Übungen des Schreibens eine Art Wiederholung des Buchstabierens verbunden werden kann, die von doppeltem Nutzen ist."

Beim Lesen bediente sich Pestalozzi auch großer, auf Papptäfelchen geklebter

Buchstaben, weil das Bewegliche die Kinder mehr anspreche als das Stehende. Die Buchstaben für die Vokale waren rot, um sie besonders hervorzuheben. Auch unterschied Pestalozzi Name des Buchstabens von dem Laut desselben sorgfältig. Und wenn Pestalozzi, nachdem er die Vokale einzeln geübt, nicht wollte, daß man auch die Konsonanten einzeln einübe, sondern sie je mit einem Vokal aussprechen ließ, weil z. B. h nur in Verbindung mit e nach seinem wahren Klange erkannt werde, so war der große Mann auf gutem Wege zur Lautiermethode.

P. selbst urteilt über seine „Anweisung": „Die Erfahrung hat mir hierüber eine Gnüge geleistet, und sie wird es einem jeden, der das Seinige auch dabei thut." Hierzu bemerkt jedoch Fechner in der Schrift: „Der erste Leseunterricht"·— (2. Aufl. 1878): „Es scheint (bei P.) diese gute Meinung nicht gar lange vorgehalten zu haben, wie aus einem Worte Türks (in dessen 1806 erschienenen Briefen aus München-Buchsee) über Pestalozzi und seine Elementarbildungsmethode hervorgeht, wo es heißt: „Du siehst, daß ich keineswegs mit der Art und Weise, wie man hier das Lesen lehrt, zufrieden bin, auch Pestalozzi ist's nicht, und giebt zu, daß dieser Zweig der Elementarbildung noch einer Besserung bedarf, indessen bleibt es immer merkwürdig, daß ein Mann, der die neuern Erfindungen unserer Pädagogen nicht kannte, dennoch ihnen so nahe kam."

Ähnliche Verdienste um eine verbesserte Buchstabiermethode hat auch Pöhlmann, Direktor der Bürgerschule in Erlangen. Er zeigte in einer besondern Schrift von 7 Bänden ($12^2/_3$ Thl.), wie das Buchstabieren vereinfacht und in Verbindung mit Denkübungen gebracht werden könnte.

Doch genug dieser geschichtlichen Notizen. Alle diese Verbesserungsversuche führten zwar zu verbesserten Behandlungsweisen der Buchstabiermethode, waren aber keine Radikalkur. Das Grundprinzip dieser Methode war falsch; darum mußte sie endlich fallen.

2. Die Lautiermethode.

A) Erstes Stadium derselben.

§. 148. 1. Geschichtliches. Keinem der vielen, zum Teil recht künstlichen Versuchen, die Buchstabiermethode zu verbessern, ist es gelungen, die wesentlichen Mängel derselben zu beseitigen. Der „Buchstabe", von dem man auch hier sagen kann, daß er „töte", war und blieb in seiner Herrschaft. Durch die Lautiermethode kam der „Laut", das wahre Element der Lautsprache, zur Herrschaft.

Die neue Methode schied vor allem Laut und Lautzeichen; ersteren machte sie zum Prinzip der neuen Lehrweise. Wie schon Valentin Ickelsamer auf bestem Wege zur Lautiermethode gewesen, ist bereits bemerkt worden. Raumer sagt von ihm in seiner Geschichte der Pädagogik: „Seine Methode war in der That eine Art Lautiermethode. Er zerlegt die Worte in ihre Laute, ordnet und beschreibt die Laute im ganzen fein und lebendig, und kommt zu dem Ergebnis, daß man auch beim Unterricht den Namen der Buchstaben von deren Laute wohl unterscheiden müsse."

Die praktische Bearbeitung einer vom Laut ausgehenden neuen Leselehrmethode verdankt die Volksschule dem bayerischen Regierungs- und Schulrat Dr. Heinrich Stephani. (1781—1850).

Stephani, ein Mann von pädagogischem Scharfblick und Takt,

erkannte die Unnatur der Buchstabiermethode und den großen Schaden, den eine so naturwidrige Lehrart für die erste Entwickelung des Kindes haben müsse. Darum hielt er's für notwendig, hier ein besseres Lehrverfahren aufzustellen; „denn — sprach er — es ist nicht eher an eine Verbesserung der Volksschule zu denken, bis der Leseunterricht, der die meiste Zeit in den Schulen verschlingt, auf einfachere Prinzipien zurückgeführt worden ist." Das einfache Prinzip war ihm aber, wie bemerkt, der Laut.

Stephani hat die Ideen seiner neuen Leselehrart insbesondere in zwei Schriften niedergelegt, die wir gleich hier anmerken wollen. 1803 schrieb er: „Kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode, Kindern das Lesen zu lehren." 1814: „Ausführliche Beschreibung meiner einfachen Lautiermethode." Seine Fibel erschien schon 1802.

2. Wesen und Stufen der neuen Methode. Stephani ließ also jeden Buchstaben seinem Klange nach sprechen, wie er ihn in der Rede wirklich hat. Was in Kamm am Ende gehört wird, ist der Laut für m; was in Ball am Ende erklingt, ist der wahre L-Laut.

Wie die Buchstabierer das Hersagen der Buchstaben buchstabieren nannten, so nannten die Lautierer das Aussprechen der Laute der Buchstaben lautieren, die Methode selbst aber Lautiermethode. Der Name Lautmethode ist wenig gebräuchlich.*)

Stephani unterschied in seinem Lehrgang sieben Hauptstufen.

I. Zuerst mußten die Kinder alle Lautzeichen nach ihrem Laute rein aussprechen lernen.

Den Anfang machte Stephani mit den einfachen Grundlauten nach der Folge ihrer Entstehung, nämlich:

a e i o u ä ö ü.

Aus diesen 8 Grundlauten bildete Stephani eine Art Tonleiter, die er so ordnete:

u o a ö ä e ü i.

Darauf folgten bei Stephani Verbindungen zweier Grundlaute, die er Vokalsilben nannte, als:

ai au äu.

Hierauf übte Stephani die sechs Stimm-Mitlauter:

j w m n l r.

Der Lehrer sollte den Kindern diese Laute so vorsprechen, wie sie am Ende folgender Wörter lauten, nämlich: r wie in Herr, l wie in Ball, n wie in Mann, m wie in Kamm, w wie in ew-ig, j wie am Anfang von Jonas. Nun folgen die 13 übrigen Mitlauter, deren Laut wieder aus dem Schlußlaute bestimmter Wörter entnommen werden sollte:

*) Stephani nannte seine Methode abwechselnd: Lautmethode, Lautiermethode, Elementarmethode, Syllabiermethode.

f aus tief, v aus brav, s aus Schoos, sch aus frisch, g' aus Weg, ch aus Bach, h aus Reh, b aus Grab, p aus Alp, d aus Bad, t aus Gott, g aus Tag, k aus Rock ꝛc.

II. Es folgte nun die Übung im selbstthätigen Lesen einfacher Silben.

Den Anfang machten einfache, aus Mit- und Grundlauten zusammengesetzte Silben. Die Mitlauter wurden in der oben angegebenen Ordnung mit den Grundlauten verbunden, und zwar jeder erst als Vor-, dann als Nachlaut (ma — am). Nach Stephani sollte der 2. Buchstabe jeder Silbe vom Lehrer zugehalten werden; den ersten sollte dann das Kind so lange tönen lassen, bis der Lehrer die Hand vom zweiten abhob, worauf der erste Laut mit dem zweiten zusammenfloß. Bei den tönenden oder sogenannten Dauerlauten (m n s f ꝛc.) war das leicht. Bei den Stoßlauten b p d t g' k ließ Stephani den betreffenden Stoßlaut so lange wiederholen, bis er die Hand vom Selbstlauter abhob, also so:

b b'b'b'b'b'b'b' **a**.

An die zweilautigen Silben schlossen sich Wörter, aus 2 und 3 Silben bestehend, in denen aber jede Silbe nur 2 Laute haben sollte: Au-ge, ei-ne, Ei-che, Fi-sche-rei u. s. w.

III. Jetzt wurden die Kinder im selbstthätigen Lesen einfacher Wörter geübt.

Hier kamen vor a) einsilbige Wörter mit einem Mitlaut vorn und hinten; b) dergleichen zweisilbige und c) mehrsilbige. Beispiele.

IV. Übung im Lesen der Wörter mit Dehn- und Schärfungszeichen.

Die gedehnte und geschärfte Aussprache der Silben und Wörter wird entweder nicht, oder durch besondere Buchstaben angedeutet: die Dehnung durch Verdoppelung des a, e, o und durch e hinter dem i (ie), durch h hinter den 8 Grundlauten und durch h hinter dem t (th — Rath), die Schärfung durch Verdoppelung der Mitlauter m, n, r, f, l, g, t, d, b, p, s, k (ck), z (tz).

V. Lesen von Silben mit gehäuften Mitlautern.

VI. Die Kinder lernen die Wörter in Silben abteilen.

VII. Übungen im elementarisch genauen Lesen ganzer Sätze.

3. Wert und Mängel. Wir haben den Stephanischen Leselehrgang mit Fleiß etwas ausführlich dargelegt, um nun seine Vorzüge, aber auch seine Mängel besser kenntlich machen zu können.

Es klingt doch gar zu schauerlich, wenn Heinicke (der Gründer der ersten Taubstummenanstalt in Berlin) die alte Buchstabiermethode geradezu als eine verbrecherische verurteilt, wenn er behauptet: „Die Buchstabiermethode ist ein größeres Verbrechen als die Folter und alle Unmenschlichkeiten zusammengenommen. Denn sie verstößt gegen alle

natürlichen und geoffenbarten Gesetze, sie erzeugt Stupidität, Laster, Krankheit, ja sogar den Tod. Sie ist Kindesqual und Kindermord, langsamer, aber sicherer Kindermord." Sehen wir hier von den von pädagogischer Entrüstung eingegebenen Übertreibungen ab, so bleibt für berechtigte Verurteilung jener alten Methode noch genug übrig. Wir verstehen es aber nun auch, wie Stephani im Bewußtsein des Wertes seiner neuen Methode diese mit Fug und Recht als ein „National-Verdienst" bezeichnen konnte. Er war weiter der festen Überzeugung, seine neue Methode lasse „auch nicht den mindesten Zweifel mehr übrig, daß sie wirklich die schon längst gesuchte vollkommenste Methode sei, und wir mithin endlich (wenigstens) in einem Teile der Methodenlehre nichts mehr zu wünschen übrig hätten". Absolut vollkommen ist freilich nichts Menschliches; bei allen Vorzügen der neuen Methode hat auch sie ihre Mängel.

a) Vorzüge. α. Stephani ging von der Sache aus; denn die Laute sind ja die wahren Grundelemente der Sprache, nicht die Buchstaben. β. Stephani übte die Sprachwerkzeuge in ganz elementarischer Weise und begründete so eine vollkommen reine Aussprache aller Sprachlaute. γ. Diese reine Aussprache war wichtig für den gesamten nachfolgenden Sprachunterricht, insbesondere für das euphonische Lesen der höhern Stufen. δ. Indem Stephani Laute und Buchstaben scharf unterscheiden lehrte, ermöglichte er eine bessere Einsicht in die Art und Weise, wie Gesprochenes geschrieben wird, und förderte so auch die Orthographie. Endlich ε. wurde auch viel Zeit erspart; denn die Lautiermethode führte viel eher zum fertigen und guten Lesen.

Stephanis Leselehrgang ist in den Hauptübungen streng synthetisch geordnet, stetig vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreitend; auch weiß er die Selbstthätigkeit des Kindes angemessen anzuregen und zu steigern (s. III.); bei alledem hatte seine Methode noch Mängel.

b) Mängel. Scholz sagt: „Stephani will, daß sämtliche Sprachlaute ohne Berücksichtigung der alten Buchstabennamen den Kindern vorgelautet und von diesen nachgelautet werden sollen, und diese Übung soll so lange fortgesetzt werden, bis sie jeden Buchstaben, den man ihnen zeigt, dem Laute nach angeben und ebenso für einen angegebenen Laut den ihm entsprechenden Buchstaben finden können. Er macht sich deshalb bald am Anfange zweier pädagogischen Sünden, nämlich einer Unterlassungs- und einer Begehungssünde schuldig, indem er α. die einleitenden Sprechübungen ganz unterläßt, und β. den Kindern zumutet, daß sie eine solche Masse einzelner Buchstaben des kleinen und großen Alphabets hinter einander weg behalten sollen, bevor sie Lautverbindungen kennen lernen."

Scholz giebt hier die wesentlichen Mängel der Stephanischen Lesemethode treffend an: es fehlten bei Stephani die vorbereitenden Sprechübungen; sodann verfiel er fast wieder in jenen Schlendrian

des Buchstabierens, indem er erst das ganze Alphabet durchlautieren ließ, ehe zur Verbindung von Lauten geschritten wurde. Zudem ist aber bei Stephani von einer Verbindung des Schreibens mit dem Lesen noch nicht entfernt die Rede, obwohl beide Übungen in der Elementarklasse aufs engste zusammengehören.

B) Die verbesserte Lautiermethode.

§. 149. Die deutsche Schule begrüßte die Lautiermethode mit Freuden. Aber Stephani mußte sich's gefallen lassen, daß die Praktiker seine Methode vielfach änderten. Diese Verbesserungen gäben für sich wieder eine Art Geschichte der Lautiermethode, wenn wir darauf ausführlich eingehen könnten.

Noch bis in die neueste Zeit herauf giebt es Schulmänner, die der verbesserten Lautiermethode vor den später aufgekommenen den Vorzug geben. Es wird darum keiner Rechtfertigung bedürfen, wenn wir den Lehrgang für Lesen und Schreiben in der Elementarklasse nach den Grundsätzen der Lautiermethode hier etwas ausführlich darlegen.

Erstes Schuljahr.

I. Das Lautieren und Lesen im ersten Schuljahr.

1. Vorübungen. Viele Kinder, namentlich auf dem Lande, kommen mit sehr mangelhafter Aussprache und dürftiger Sprechfertigkeit zur Schule. Für ö sprechen sie e, für ü i; p und b, d und t werden nicht unterschieden; in mehrlautigen Silben bleiben Laute ganz aus; von sinngemäßer Betonung ist noch wenig zu spüren. Es war daher ganz angemessen, daß das eigentliche Lautieren erst durch besondere Sprechübungen vorbereitet wurde, nach dem richtigen Grundsatz: „Das Kind muß erst reden lernen, ehe man es lesen lehrt."

Durch diese Übungen wollte man das Ohr der Kleinen schärfen, den Mund bilden. Die Kleinen sollten jeden Sprachlaut rein in sich aufnehmen, darauf ebenso rein wiedergeben lernen. Man ging bei diesen Sprechübungen von den einfachsten Lauten aus und schritt stufenweis fort bis zu ganzen Sätzen. Der Inhalt einer guten Fibel, wie z. B. der von Scholz, wurde zum großen Teil in diesen vorbereitenden Sprechübungen durchgemacht. Waren Ohr und Mund der Kinder durch diese Übungen, die 4—6 Wochen andauern konnten, genügend gebildet und geübt, dann ging's zum eigentlichen Lautieren.

2. Das Lautieren. Nach solchen Vorübungen im Sprechen schritt man also zum eigentlichen Lautieren. Das ging nun im allgemeinen rasch von statten; denn die Kinder hatten an der Lesemaschine nicht mehr mit der Aussprache der Laute zu kämpfen, sondern es lediglich mit dem Auffassen der Lautzeichen und ihres Klanges zu thun.

Man brauchte auch die Buchstaben nicht mehr nach der Sprech-

leichtigkeit zu ordnen; denn die Schwierigkeiten der reinen Aussprache waren eben schon bei allen Lauten überwunden. Den Vorübungen verdankte man es, daß man die nun an der Lesemaschine einzuübenden Buchstaben in der Folge durchnehmen konnte, in welcher man sie schreibend einzuüben hatte; die Schreibleichtigkeit war allein noch das ordnende Gesetz. Nun war es auch möglich und leicht ausführbar, dem Lautieren und Schreiben ein und dieselbe Folge der Sprachlaute zu Grunde zu legen und so beiderlei Übungen aufs engste zu verbinden. Denkende Elementarlehrer richteten ihren Gang wohl so ein, daß sich das Schreiben und das Lautieren nach Druckschrift immer auf gleicher Stufe hielten. Manche ließen das Schreiben sogar immer um einige Übungen vorangehen. Letztere waren auf gutem Wege zur Schreiblesemethode.

In der praktischen Ausführung vermied man die Fehler Stephanis. Man übte zwar auch erst die Grundlaute:

a e o u — ä ö ü i

ein; vielleicht auch noch:

au äu eu ei ai.

Von da übte man jeden Mitlaut zwar auch erst an sich, dann aber sofort in Verbindung mit Selbstlauten, so daß also sehr früh Lautieren und Lesen Hand in Hand gingen. Man ließ also z. B. den Buchstaben m nach seiner Form und seinem Klang auffassen, darauf wurde aber sofort gelesen: ma mo mu me mi — am om um em im — ma im me om ꝛc. Man behandelte also die Mitlaute als mitlautende Sprachelemente, als Konsonanten der Sonanten oder Vokale. Die Aufeinanderfolge der Konsonanten bestimmte sich ebenfalls nach der Schreibleichtigkeit m n w r l b d t k j g p ꝛc.

Den ganzen Gang dieser elementaren Leseübungen darzulegen ist nicht möglich, auch nicht nötig. Man nehme eine gute Fibel, die nach der Lautiermethode bearbeitet worden, zur Hand, die giebt den Gang vollständig. Wir lassen darum nur noch einige methodische Bemerkungen folgen.

a) Gute Elementarlehrer hielten streng darauf, daß die Kinder jeden Buchstaben genau ansahen, damit sie die Form genau auffaßten; die Kinder mußten sodann ebenso scharf den Klang auffassen. Form des Lautzeichens und Klang des Lautes mußten sich in der Seele des Schülers so fest verbinden (associieren), daß dieser durch den Buchstaben sofort an den Laut, durch den Laut sofort an den Buchstaben erinnert wurde.

b) Gute Elementarlehrer wußten auch schon die ersten Übungen auf verschiedene Weise interessant zu machen. Sie bildeten kleine und größere Lautreihen, zum Teil skalenartige, z. B.: a o u — a u o — u a o — u o a, oder: i a o u, — u o a i e — ä ö ü ꝛc.

Oder sie bildeten geflissentlich sinnvolle Silben und Wörter, welche die kindliche Einbildungskraft anregten. Ließ man lesen: mu, so lag die Frage nahe: wer macht denn mu? Es bildete sich der Satz: Die Kuh macht mu, oder mu macht die Kuh. Ebenso erinnerte man bei: bä an das Schaf, bei hau an den Hund, und ließ dabei immer gleich einen Satz bilden und sprechen. Bei Wörtern wie: Maus, Haus — Mund, Hund wurde wohl auch eine ganz

kurze Denk- und Sprechübung angeschlossen, vielleicht im Anschluß an ein Bild, so daß auch der Anschauungsunterricht hereingriff.

c) Die ersten Lautier- und Leseübungen wurden an der Lesemaschine betrieben. Die beweglichen Buchstaben ließen es zu, jede Silbe und jedes Wort nach Belieben zu zerlegen und zusammenzusetzen. Man konnte sogar von den Kindern selbst Silben zusammensetzen lassen. Wenn nun das Kind an der Lesemaschine 2-, 3-, 4-lautige Silben, 2- und 3-silbige Wörter fertig lesen gelernt, dann übte man es an sogenannten Lesetafeln, darauf endlich in der eingeführten Fibel. Im ersten Jahre brachten es fleißige und geschickte Elementarlehrer fast bei allen Kindern der untersten Abteilung dahin, daß diese kurze kindliche Erzählungen, leichte Reime und Verschen, einfache Beschreibungen ꝛc. lautrichtig, fertig und mit leidlichem Ausdruck zu lesen vermochten.

II. Das Schreiben im ersten Schuljahr.

Allgemeine Vorbemerkung Das Lesen setzt Schrift voraus, und die ist entweder Druck- oder Schreibschrift. Fast alle früheren Elementarlehrer übten das Lautieren zuerst nur an Druckschrift. Da aber die Elementarklasse in der Regel Kinder von zwei Jahrgängen in zwei Abteilungen hat, so war es schon aus diesem Grunde nötig, für die andere Abteilung, die der Lehrer mit Lesen nicht beschäftigen konnte, eine passende Übung zur Selbstbeschäftigung zu haben. Dazu eignete sich das Schreiben vorzüglich. Da das Geschriebene doch auch gelesen werden mußte, so ergaben sich nun zweierlei Leseübungen — Lesen nach Druck- und nach Schreibschrift, die parallel betrieben wurden. Man fand das im allgemeinen unbedenklich; denn da viele gedruckte Buchstaben mit den Kurrent-Buchstaben Ähnlichkeit haben, z. B. i, n, m, — so hielt man das Erlernen von zwei Alphabeten nicht für zu schwer. Ja man fand es auch pädagogisch richtig; denn nur so könne man auch dem Elementarschüler zum Bewußtsein bringen, daß die Buchstabenform an sich zufällig sei. Spätere Methodiker dagegen hielten es methodisch für richtiger, die Kleinen vorerst nur in einer Schriftart zu üben und zwar in der Schreibschrift. So entstanden Fibeln in Schreibschrift (Scholz). Auch wir halten das methodisch für das Richtigere und Leichtere. Wir kommen darauf später zurück. Da es aber schwieriger ist, gleichzeitig in die Schreib- und Druckschrift einzuführen, so wollen wir diesen schwierigeren Weg wählen und zeigen, wie auch hier den didaktischen Regeln Rechnung zu tragen ist. Man merke sich hier, wie in der Praxis sich eine Idee schrittweis fortentwickelt: Erst nur Lesen nach Druckschrift, ohne Schreiben; dann Lesen und Schreiben, aber so, daß jedes seinen Gang für sich ging; dann Lesen und Schreiben in gleichem Schritt; dann Schreiben und Lesen nach Druckschrift, mit Vortritt des Schreibens; dann nur Lesen nach Schreibschrift.

1. Vorübungen des Schreibens. Vorübungen des Schreibens haben den Zweck, das Kind zu üben, mit Stift und Schiefertafel umgehen und etliche Striche und Züge malen zu lernen, die das spätere Buchstabenschreiben vorbereiten. Wir empfehlen folgende Übungen:

a) Das Malen von Punkten: . . . .

b) Zeichnen von Strichen, und zwar

von schrägen: / / /

von horizontalen: — — —

von vertikalen: | | |

c) Ein schwacher und starker Strich werden verbunden,

, oder: 

d) Bogenbildungen: 

Diese Übungen genügen, und kann man nun sofort zum Buchstabenschreiben übergehen.

Figuren aus Punkten oder Strichen schon jetzt bilden zu lassen, ist für die unbeholfenen Kleinen noch zu schwer.

2. Lehrgang fürs Buchstabenschreiben. Die Stufenfolge der Buchstaben ordnete man nach der Schreibleichtigkeit im allgemeinen, wie folgt:

a) Die kleinen oder Mittelbuchstaben:

i n m ü u c e ei eu r v w o ö a ä äu.

b) Die Hochbuchstaben: t k l b d s.

c) Die Tiefbuchstaben: j g p q z x y.

d) Die Langbuchstaben: ſ f ſſ ff ß h ch ſch.

Der Lehrer ritzte in die Schiefertafel der Kinder für die Mittel-, Hoch- und Tiefbuchstaben Linien ein, wodurch den Kindern die Höhenmaße gegeben waren.

3. Lehrverfahren. Vorthun in möglichster Vollkommenheit, Nachthunlassen: das ist die Grundregel für die Elementarstufen aller technischen Fertigkeiten. Der Lehrer schrieb jeden Buchstaben, der vom Kinde eingeübt werden sollte, an die Wandtafel, wobei er sich so zur Tafel stellte, daß jedes Kind die Entstehung des Buchstabens genau sehen konnte. Man ließ den vorgeschriebenen Buchstaben anschauen, lautieren, mit dem Zeigefinger der rechten Hand in die Luft malen, seine Bestandteile benennen, endlich auf der Tafel nachschreiben.

Das Benennen der Hauptteile der Buchstaben war und ist eine überaus nützliche und empfehlenswerte Übung. Wenn der Lehrer i angeschrieben, mußten die Kinder sprechen: Haarstrich, Grundstrich, Haarstrich, Punkt, oder besser: Aufstrich, Abstrich, Aufstrich, Punkt. Hierauf schrieb die ganze Abteilung den Buchstaben in der Luft und sprach dazu: auf, ab, auf, Punkt. Bei t wurde gesprochen: hochauf, herab, Schleife; bei d: Aufstrich, Abstrich, hochauf, Ringel; bei l: hochauf, Schleife; bei b: hochauf, Schleife, Aufstrich, Ringel; bei h: Aufstrich, Schleife, tiefab, Schleife. U. s. w. Ein denkender Elementarlehrer wird jeden Buchstaben nach seinen Hauptbestandteilen knapp und merkhaft beschreiben. Die Beschreibungen müssen aber, wie beim Taktschreiben, stehende Bezeichnungen haben; denn wechselnde Benennungen würden die Kinder verwirren und verhindern, daß diese Beschreibungen im Chor gesprochen werden könnten.

Es kann nicht fehlen, daß im Anfange Mißgestalten zum Vorschein kommen. Nur fortgesetzte Übung bessert das. Man schreibe aber den in Übung befindlichen Buchstaben immer wieder an, lasse seine Entstehung und richtige Form immer wieder anschauen, seine Teile immer wieder beschreiben, bis endlich sich die richtige Form imprimiert hat und das Kind geschickt wird, die betreffende Form richtig darzustellen.

Es schadet nichts, wenn der Lehrer neben seine die korrekte Form eines Buchstabens hie und da auch einmal die falsche Form des Kindes stellt, damit durch den Kontrast die richtige Form für alle Kinder der Abteilung desto schärfer hervortrete.

Auf diese Weise werden alle Buchstaben des Alpabets vorgeschrieben und nach Vorschrift eingeübt. Wenn aber der erste Mitlaut eingeübt ist, dann lasse man sofort 2-lautige Silben schreiben, mit der Zeit auch 3- und 4-lautige. Sind i und n einzeln geschrieben, so übt man: in, ni; sind o und m geübt, dann werden die Silben: im mi mo om — nim nom ꝛc. geschrieben. Man geht hierbei ganz denselben Weg, den gute Fibeln zeigen. Kürze halber verweisen wir auf die methodisch vortrefflich geordneten Stoffe in dem ersten „Lesebuch für Bürgerschulen“ von Lüben und Nacke.

Mit dem Schreiben nach Vorschrift verbindet man in angemessener Weise: Gehör- und Abschreibübungen. Das Gehörschreiben besteht darin, daß man Laute oder Silben vorlautiert, nachlautieren läßt und dann die Aufgabe stellt, den gehörten Laut oder die gehörte Silbe aufzuschreiben. Das Kind soll, wenn ihm deutlich vorgesprochen wird: an, man, oder: all, Ball — augenblicklich die einzelnen Laute heraushören: es soll sich auch sofort erinnern, daß wegen der Schärfung oder Kürze des Vokals in all und Ball ein Doppel-L stehen muß u. s. w. Natürlich haben auch diese Übungen ihre Stufenfolge, entsprechend der, die bei den vorbeschriebenen Schreibübungen bereits bemerkt worden. Diese Gehörschreibübungen sind eine Art Diktierübungen — Elementardiktierübungen. Man lasse aber hier vorerst längere Zeit nur solche Silben und Wörter schreiben, deren Laute deutlich herausgehört werden, z. B. ein, Bein, mau, Maul; nicht aber Thal, Stahl. Erst wenn Wörter letzterer Art im Lesebuch öfter vorgekommen und deren Wortbilder sich dem Auge und Gedächtnis der Kinder fest eingeprägt haben, können dergleichen Wörter nach dem Gehör geschrieben werden, was nach dem gewöhnlichen Gange jedoch erst im zweiten Schuljahr der Fall sein kann. Das Bildende dieser Übungen leuchtet von selbst ein. Das Kind empfängt hier eine Aufgabe durch den Mund des Lehrers, muß sie mit dem Ohr schnell auffassen, sodann nachsprechen und merken, muß sich auf die Buchstabenformen besinnen und das Ganze ohne Vorschrift aus dem Gedächtnis aufschreiben. Dieses Gehörschreiben ist eine vortreffliche Probe, ob sich Laut und Lautzeichen in der Seele des Kindes fest verbunden haben und ob auch alle Buchstabenbilder so fest stehen, daß sie augenblicklich geschrieben werden können. Was man diktando schreiben läßt, wird übrigens auch aus der Fibel genommen; denn der sprachliche Stoff dieser muß durch Lesen und Schreiben ganz in succum et sanguinem der Kleinen übergehen. Es wird so durch die Fibel auch ein tüchtiger Unterbau für die Orthographie gewonnen.

Man überschaue nun einmal die Mannigfaltigkeit der Übungen des elementaren Lesens und Schreibens: Sprechübungen, Lautieren, Lesen und Schreiben zwei- und mehrlautiger Silben, lautierendes Auflösen mehrlautiger Silben und Wörter, Lesen nach Druck- und nach Schreibschrift, Schreiben nach Vorschrift an der Wandtafel, nach dem Gehör und nach Druckschrift. Natürlich waren und sind alle diese Übungen nach ihren Schwierigkeiten, nach der Regel: vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten zu ordnen.

Zweites Schuljahr.

I. Lesen im zweiten Schuljahr.

Was im 2. Schuljahr gelesen werden soll, giebt das Elementarlesebuch, z. B. Lebensbilder II von Berthelt, Jäkel, Petermann und Thomas, oder: Lesebuch für Bürgerschulen II von Lüben und Nacke.

An diesen Stoffen wird zunächst die Lesefertigkeit weiter ausgebildet, dabei aber auch das sinngemäße und ausdrucksvolle Lesen, der Bildungsstufe der Kleinen angemessen, mit geübt. Der Lehrer hat jedes einzelne Lesestück nach seinem Sinn und Ausdruck wohl zu durchdenken, in der Stunde dasselbe, nachdem es die Kinder mechanisch fertig lesen gelernt, musterhaft vorzulesen und Satz für Satz laut- und tonrichtig nachlesen zu lassen, bis die Kinder das Ganze musterhaft lesen gelernt. Das bloße Vorthun macht's aber allein noch nicht. Bewußtes sinngemäßes Lesen setzt Verständnis des Lesestückes voraus. Darum möge der Elementarlehrer auch die kleinen Lesestücke der Fibel, jedoch in einfachster Weise, besprechen, damit den Kleinen der Sinn klar werde. Hat das Lesebuch Bilder, dann wird daran eine Besprechung in Form des Anschauungsunterrichts geknüpft. U. s. w.

Ein wohleingeübtes Lesestück muß aber von Zeit zu Zeit immer wiederholt gelesen werden, wobei auf immer reinere Aussprache und immer vollkommnern Ausdruck gehalten wird. Der Leselehrer verfährt hier ähnlich wie ein guter Klavierlehrer, der neben den mechanischen Fingerübungen auch leichte wohlklingende Musterstücke einübt, um das Gefühl für das musikalisch Schöne zu wecken und zu veredeln, und der dann die guteingeübten Tonstücke immer wieder spielen läßt, um dem kleinen Spieler auch musikalischen Genuß zu bereiten. Es ist besser, 10 mustergültige Lesestücke gut lesen lehren, als 30—40 flüchtig lesen lassen. Was aber das Gut-lesen betrifft: so fordere man nicht Leistungen, die über der Bildungsstufe der Unterklassenkinder liegen. Das Kind denkt und fühlt kindlich; auch sein ausdrucksvolles Lesen gehe nicht über das Kindliche hinaus.

Jede gute Fibel enthält auch für das Alter von 7 Jahren kindliche Poesien. Diese lasse man nicht nach dem Reime, sondern nach dem Sinne lesen, eine Anzahl auch auswendig lernen und dann gut vortragen. Aber auch kleine prosaische Lesestücke, besonders geschichtliche, kann man, wenn sie öfter gelesen worden, vortragen lassen. Man mache mit dergleichen Übungen bei Kindern der Unterstufe jedenfalls einen Anfang.

II. Das Schreiben im zweiten Schuljahr.

Am Ende des ersten Schuljahres sollen also die Kinder soweit im Schreiben gefördert sein, daß sie die Wörter und einfachen Sätze der ersten Fibel korrekt abschreiben und auf Vorsprechen auch korrekt nachschreiben können. Wenigstens sollen die geweckteren Kinder dies Ziel erreicht haben.

Das 2. Schuljahr führt nun die Kinder weiter. Man übt das Satzschreiben bis zum Schreiben kleiner Beschreibungen und Erzählungen, wie sie im Lesebuche enthalten sind. Denn das Lesebuch ist auch hier für die Sprachbildung der Kinder das Hauptbuch. Der Lehrer entnehme daher, was er schreiben läßt, fast ohne Ausnahme aus dem Lesebuche — für gewöhnlich aus den Lesestücken, die schon gelesen worden. Wenn man streng darauf hält, daß die Kinder beim Lesen alle Wörter genau anschauen, und daß sie sie auch beim Schreiben genau ins Auge fassen: dann prägen sich die Wortbilder mit der Zeit ganz fest ein, wodurch der Orthographie der wichtigste Dienst geleistet wird. Zur Befestigung in der Rechtschreibung dient es ferner, wenn man die zu schreibenden Wörter aus dem Kopfe buchstabieren läßt; eine Übung, die erst im zweiten Schuljahr eintreten darf, hier aber viel zu üben ist. Im ersten Schuljahr würde sie verwirren und schaden; dort ist nur das lautierende Zergliedern der Wörter am Platze. Mit Betonung sagen wir noch einmal: Der Lehrer, welchem sichere Grundlegung für die Orthographie am Herzen liegt, lasse das zu Schreibende ja fleißig buchstabieren. Das Buchstabieren nötigt das Kind, die in den Wörtern enthaltenen Schriftzeichen einzeln genau anzusehen und sie dann der Reihe nach, wie es sie schreiben soll, zu nennen, zu merken und zu schreiben. Man lasse auch beim Lesen schwierige Wörter des Lesestückes sofort nach dem Buche, dann aber aus dem Kopfe buchstabieren, bei den darauf folgenden Schreibübungen sofort auch schreiben.

Im Schreiben hat das 2. Schuljahr folgende Übungen:

a) Abschreiben von an die Wandtafel geschriebenen Sätzen.

b) Abschreiben von Sätzen und kleinen Erzählungen ꝛc. aus dem Lesebuche.

c) Diktandoschreiben, wozu der Lehrer bereits gelesene oder geübte Sätze und kleine Erzählungen ꝛc. des Lesebuches benutzt.

3. Die Schreiblesemethode.

§. 150. 1. Geschichtliches. Eine besondere Leselehrmethode hat der um die pädagogische Wissenschaft im allgemeinen und um die spezielle Methodik im besondern hoch verdiente bayerische Schulrat Dr. Johannes Baptist Graser aufgestellt. Die Buchstabiermethode war ihm ein Greuel; er nannte sie eine Tortur des Geistes, weil hier der Geist Formen und Bezeichnungen unvermittelt aufnehmen müsse. Aber auch der Lautiermethode war er sehr abhold; er nannte sie ein Gezisch und Geflitsch, die „erste Kindesqual", weil auch da die Buchstabenformen autoritätsmäßig eingeprägt würden. Nach Graser wurden nämlich, wie wir weiter unten genauer sehen werden, die Buchstaben nicht als fertige, traditionelle Formen gegeben, sondern als Nachbildungen der Mundstellungen behandelt, also eigentlich als Lautbilder.

Das eigentlich Neue und Charakteristische der von Graser aufgestellten Methode deutete er schon im Namen an; er nannte sie nämlich „Schreiblesemethode", oder vollständiger: „die Methode des Schreibend-Lesenlehrens und -Lesenlernens".

Es hatten zwar vor Graser auch schon die Lautierer das Schreiben mit dem Lesen verbunden, wie oben dargethan worden; aber Graser verband das Lesen mit dem Schreiben. Er ging von der historischen Thatsache aus, daß die erste Schrift Schreibschrift, das erste Lesen ein Lesen nach Schreibschrift gewesen sei. Hieraus zog er die Folgerung, daß, wenn man naturgemäß verfahren wolle, auch unsere Kinder erst schreiben lernen müßten, bevor sie läsen; sie sollten bei jedem Fortschritt im Schreiben sofort auch einen Schritt im Lesen vorwärts thun. Schreiben und Lesen sollten in dieser Weise immer Hand in Hand gehen. Man merkt bald, daß dieser Grundsatz einen ganz neuen Lehrgang bedingen und eine neue Lehrweise zur Folge haben mußte.

Eine andere Eigentümlichkeit haben wir ebenfalls bereits angedeutet, nämlich die, daß Graser sich bemühte, mit den Kindern die Buchstabenformen aus den Mundstellungen und Mundbewegungen heraus gleichsam immer von neuem zu erfinden. Auch hierüber bald mehr.

2. Lehrgang — meist mit Grasers eigenen Worten. „Es ist nichts weniger als gleichgültig, wie und auf welche Weise das Lesen in der Schule gelehrt wird. Denn es ist die erste Behandlung eines Schülers, und es kommt ungemein viel darauf an, ob sie geistanregend, geistentwickelnd und die Selbstthätigkeit befördernd ist oder nicht.*) Aller Leseunterricht, der mit dem Lesen beginnt, ist ein naturwidriger Gang. Der nächste Zweck des Unterrichts und die Grundsätze des Menschenunterrichts überhaupt fordern, daß der Anfang mit dem Schreiben gemacht wird; denn zuerst muß das Wort in

*) Entsprechend den zwei Grundpotenzen des Geistes.

Schrift dargestellt werden, ehe gelesen werden kann, und soll der Mensch beim Erwerb dieser Kenntnis und Kunst nicht maschinenmäßig behandelt werden, so muß er, ehe er lesen soll, erst die Einsicht in den natürlichen Gang erhalten, wie es zuging, daß hier Zeichen erschienen, welche für artikulierte Töne bestehen und den Anschauenden zum Hervorbringen derselben auffordern sollen."

Graser betonte, daß Lesen und Schreiben nicht als gesonderte Unterrichtsgegenstände gelten dürften, vielmehr mit dem Gesamtunterrichte innig verbunden werden müßten. „Er wies darauf hin, daß alles, was gelesen werden solle, zuvor schreibend geübt sein müsse. Sprechen, Schreiben, Lesen gehörten zusammen. Die Menschen hätten zuerst gesprochen, dann Zeichen für die Worte erfunden und diese gelesen. Demzufolge ließ Graser zuerst Analysierübungen bis zu den Lauten hinab anstellen; die Buchstaben wurden geübt, in ihren Verbindungen geschrieben und also schreibend das Lesen geübt." Graser veranlaßt eine Unterredung, in der die Kinder ihre Wünsche, Wahrnehmungen, Empfindungen und Gefühle ausdrücken, wobei er auf reine Aussprache hält. Hierauf bringt er das Kind zu der Erkenntnis, daß es nicht bloß eine Sprache fürs Ohr, sondern auch eine Sprache fürs Gesicht gebe. Er macht aufmerksam, wie man durch Winke und Gebärden zu andern sprechen könne, auch durch Zeichnungen von Gegenständen. Er verabredet dann mit seinen Kindern eine Zeichensprache. Er schlägt vor, solche Figuren mit den Fingern zu bilden, die leicht nachgezeichnet werden können und deren jede je ein Wort gelten soll. Ein gebogener Finger bedeutet: komm! Er wird abgebildet durch ein lateinisches C. Ein Kreis mit Daumen und Zeigefinger gebildet, bedeutet: heute. Er wird abgebildet durch ein lateinisches O. Ein Finger über das vorige Zeichen gelegt, bedeutet: nach. Er wird abgebildet durch Θ. Ein Kreis mit Punkt in der Mitte bedeutet: Baireuth. Sonach heißt: C O Θ ⊙: komm heute nach Baireuth. Wie würde also zu lesen sein: O C Θ ⊙? oder: Θ ⊙ O C?

So gab Graser auch noch für andere Wörter willkürliche Zeichen. (Siehe dessen „Wortzeichenschrift mit den beiden Händen dargestellt".) Er setzte diese Übungen so lange fort, bis die Kinder selbst lebhaft fühlen gelernt, daß diese Art der Schriftsprache doch eine sehr schwere sei. Und nun nimmt er mitleidig den Stein weg von den Herzen der Kleinen, indem er sie eines schönen Tages mit der Erklärung überrascht, daß er eine viel leichtere Schriftart kenne, welche äußerst leicht zu lernen und zu gebrauchen sei, zumal man dabei nicht über 20 Zeichen nötig habe, um alles zu sprechen, und die Schriftzüge dafür aus zwei Grundfiguren hergeleitet werden könnten. Freilich sonderbar genug, daß Graser anfangs Zeichen gebraucht, welche die Sache gar nicht abbilden, ganz seinem Prinzip entgegen, daß die Buchstaben ursprünglich Lautbilder gewesen seien. Wenn Schleiermacher sagt, „man solle nichts lehren, was nachher im Leben

seine Geltung verliere": so fehlte Graser auch gegen diesen gewiß sehr richtigen didaktischen Grundsatz.

Nun werden von Graser von neuem Sprechübungen angestellt, jetzt jedoch für den Zweck, den Schüler zur Artikulation der Wortsprache und auf die dadurch entstehenden Mundstellungen aufmerksam zu machen. Graser spricht den Satz vor: „Komm her!" Er nimmt an, es sage jemand: „omm her!" ein anderer: „ko her!" Er läßt die Kinder bemerken, daß im ersten Falle vorn, im zweiten hinten ein Bestandteil weggelassen worden sei. Lasse man beide Bestandteile weg, so bleibe „o" übrig. In „komm" stellen sich also drei Lautbestandteile dar.

Graser fährt fort: „Glaubst du, der Mund habe sich bei dem Aussprechen dieses Wortes nur einmal oder dreimal geändert? Wir wollen auch dies beachten. Der Lehrer spreche zunächst: o. Der Mund ist rund oder kreisförmig. Solange man diese Mundstellung behält, bleibt o. L. Sprich du auch o! Was bemerkst du an meinem und deinem Munde für eine Mundstellung? (Wir wollen sie mit einer Figur bezeichnen.) K. Eine kreisförmige. L. Solange du diese Stellung beibehältst und einen Laut von dir zu geben trachtest, welcher Laut wird immer hervorkommen? K. o. L. Aber nun gieb genau Obacht, du sollst nun nicht mehr rein o sprechen, sondern das o soll so hervorgestoßen werden, daß ko hervorkommt; was mußt du in deinem Munde vorher für eine Veränderung vornehmen? Bemerkst du nicht, daß du deine Zunge und zwar ganz rückwärts in eine Klemmung versetzen mußt, so daß du den Druck beim Nachlassen derselben mit dem Daumen äußerlich fühlen kannst? Halte einmal deinen Daumen unten an deinen Schlund her und fange an komm zu sprechen, aber so wie du anfängst, so laß wieder nach, oder damit du es besser beobachten kannst, so fange an, ko zu sprechen; aber fange nur an, ohne dasselbe auszusprechen, und behalte eine kurze Zeit die Stellung deines Mundes. Nun sprich mit dieser Stellung ko. Sieh, wie du sie schnell verlassen und die vorige des o annehmen mußt. Der Mund hat also schon zwei verschiedene Stellungen nötig, um ko zu sprechen. „komm" soll er sprechen. Solange er in der Stellung des o bleibt und das o immer mit der Gaumenklemmung herausstößt, so vernimmt man immer ko und nicht komm. Was muß nun der Mund für eine Stellung einnehmen? Siehe mich an und mache es dann selbst nach. (Der Lehrer spricht: ko und bleibt eine kurze Weile in der Stellung des o und schließt sodann schnell die Lippen in der Breite, wodurch das o einen Nachhall bekommt, der einem brummenden Schalle ähnlich wird.) L. Hast du die neue Stellung bemerkt, welche der Mund vornahm, um das komm oder den letzten Teil des Wortes herauszubringen? K. Ja; er schließt die Lippen. L. Wohl! Du hast also schon drei verschiedene Stellungen des Mundes kennen gelernt, welche der Mund nötig hat, um ein Wort auszusprechen. Wir wollen aber fortfahren, deren noch mehrere kennen zu lernen, und

du wirst am Ende bemerken, daß wir nicht mehr denn 20 auffinden, welche der Mensch nötig hat, um alle Wörter zu sprechen. Wir wollen demnach ein anderes Wort wählen.

Ich setze den Fall, ich riefe dich in mein Zimmer. Wie würde ich dich rufen? K. Komm in mein Zimmer. L. Das erste Wort kennen wir; also nun das zweite: in. Sage, wie viel Bewegungen macht der Mund und folglich wie viele Stellungen nimmt er an, um dieses kurze Wort auszusprechen? — Gieb Obacht: ich spreche es vor, ohne etwas hören zu lassen. Denn du sollst nur auf den Mund sehen. (Der Lehrer macht nun bloß die Bewegung und wiederholt die Frage.) K. Zwei. L. Aber nun mache es mir nach und bemerke, welche Bewegungen der Mund macht. Siehe, anfangs drückt er die Zunge in gerader Linie vorwärts zusammen und stößt gleichsam mit einem geraden Luftstrome das i heraus; nicht wahr? K. Ja. L. Dann wirft oder drückt er die Zunge gegen den oberen Gaumen hinauf und läßt sie schnell wieder herabfallen, und da kommt endlich das i mit einem etwas summenden Schalle."

Auf diese Weise übte Graser Ohr und Auge des Schülers. Es setzt aber diese Methode oder doch dieser Ton der Unterweisung sehr geweckte Kinder voraus, und auch bei diesen wird es kaum zu erreichen sein, daß sie die Lage der Sprachorgane bei den Lauten der innern Mundhöhle genau erkennen und beschreiben lernen.

Mehr noch, als in den Vorübungen, lernen wir in den „Elementarschreib- und Leseübungen" das Eigentümliche der Graserschen Lehrmethode kennen. Auch hierüber noch einiges.

Graser beginnt also mit dem Schreiben der Buchstaben. Die Buchstaben sind ihm aber, wie gesagt, nicht willkürliche Zeichen, sondern Bilder, Nachbildungen der Mundstellungen, wobei er freilich eingestehen muß, daß eine mathematische Genauigkeit hier nicht stattfinden könne. Das ursprünglich phönizische Alphabet habe aber gewiß die Mundstellungen nachgebildet. Spätere Alphabete hätten diese Eigentümlichkeit verwischt, am wenigsten jedoch das lateinische, weshalb man auch die lateinische Schriftart dem Elementarunterricht zu Grunde legen müsse. Das lateinische Alphabet beruhte nur auf zwei Buchstaben, nämlich auf i und o, aus denen sich alle übrigen entwickelten. Die Reihenfolge der Buchstaben fürs Schreiben stellt Graser so auf:

i o u m r n v w —

k y l d t ch b p g ſs f.

Die unterrichtliche Behandlung Grasers ist hier wieder originell. Hören wir noch einmal, wie er selbst seinen Gegenstand lehrend behandelt.

L. „Ihr habt nun mit mir alle Stellungen und Bewegungen des

Mundes durchwandert, welche er notwendig hat, um zu sprechen; allein wir haben vor, sie auch aufzuzeichnen oder abzubilden, um auch unsere Rede, wenn wir wollen, andern, die uns nicht sprechen hören, fürs Gesicht darzustellen, so wie wir die Rede von andern, die wir nicht hören, auch so dargestellt sehen wollen, um sie auch vernehmen zu können. Wir machen den Anfang mit einem recht kleinen Worte." (Graser wählt den Satz: Komm zu mir in den Garten. Diesen Satz will er nach und nach zu Papier bringen lassen.)

„Wenn wir diese Rede aufs Papier bringen wollen, müssen wir vorerst die Worte abzählen und von jedem die Stellungen des Mundes absehen, mit welchen es ausgesprochen wird, um diese auch zu zeichnen." (Graser wählt nun das Wörtchen in, zergliedert es in seine Mundbewegungen, läßt das i allein sprechen und erfindet nun mit den Kindern das passende Schriftzeichen für diesen Laut, und zwar in nachfolgender Weise.)

L. „Wie zeichnen wir wohl die Stellung des Mundes ab, mit welcher i gesprochen wird? Schaut, ich halte sie fest." Graser macht nun auf die ganze Form des Gesichts aufmerksam und fragt: ob es wohl schwer sei, die Form des Gesichts abzuzeichnen? K. Ja. Darauf bemerkt ihnen Graser, daß das ganze Gesicht nicht abgebildet zu werden brauchte, sondern nur die Zunge, weil diese bei i die Hauptsache sei, und auch diese brauche man nur mit einem Strich zu bezeichnen. Diesen Strich giebt Graser in der Form des i. Das Pünktchen über dem i soll darstellen das Abprallen der Zunge von den Zähnen, wenn der i-Laut aufhört. (Siehe Grasers „Buchstabenschrift im rohen Elemente" im Anhange zur „Elementarschule fürs Leben".) — Doch nun genug über Wesen und Weise dieser Methode.

3. Wert. a) Mit Fleiß haben wir hier Graser meist selbst reden lassen, um von ihm zu lernen, wie er elementarische Dinge mit Elementarschülern behandelt hat. Die beigebrachten Beispiele, obgleich entwickelnd geschickt ausgeführt, zeigen uns, wie gelehrte Methodiker selbst im Elementarunterricht die abstrakte Sprache und höhere Deduktion schwer lassen können. Grasers elementare Unterrichtsweise ist für 6jährige Kinder entschieden zu hoch gehalten.

b) Grasers Idee, die Buchstabenformen aus den Mundstellungen abzuleiten, ist sinnig; aber sie beruht auf einer bloßen Hypothese und erscheint in der Ausführung sehr gesucht. Zum Beweis nur einige Beispiele. i, l und t sollen Abbildungen der Zunge — des Zungenstriches sein, i aber zum Unterschied von den andern Zungenstrichen den Punkt haben, wie t den Strich. a soll ursprünglich liegend geschrieben worden sein ɑ, so daß der senkrechte Beistrich desselben die horizontale Unterlippe und der ovale Hauptzug den Bogen der Oberlippe habe darstellen sollen. Das Schönheitsgefühl habe die Völker vermocht, das liegende ɑ aufzurichten. Ferner behauptet Graser, der Strich des b sei deshalb nach oben gezogen, weil die Luft, wenn man b lautiert, nach oben gehe,

und der Strich des p deshalb nach unten gerichtet, weil die Luft, wenn man p lautiert, nach unten gehe. Alles nur hypothetische Annahmen. Grasers Theorie der Buchstabenformen ist für das Lesenlernen selbst ohne Bedeutung; daher sie von den Methodikern seiner Schule bald aufgegeben wurde. (R. Wurst, Ludwig und Heinisch.) Ja Graser gab später selbst zu, daß das Gesichtsalphabet gar keine wesentliche Bedingung beim Lese- und Schreibunterricht sei.

c) Dagegen war die prinzipielle Verbindung des Lesens mit dem Schreiben ein großer Fortschritt. Die Naturgemäßheit und der hohe Wert der Graserschen Methode wurde bald allgemein anerkannt. Von den Methodikern, die der neuen Leselehrart entschieden beitraten, von denen viele für dieselbe auch ausgezeichnete Fibeln schrieben, nennen wir als die hervorragendsten nur folgende: Stern, Offinger, Diesterweg, Wurst, Ludwig, Scholz, Jakobi, Lüben, Nacke, Böhme, Bock, Schindler, Haesters, Wangemann, Dietlein. Selbst die Lautierer konnten Graser nicht ignorieren. Einige brachten das Schreiben in so enge Verbindung mit dem Lesen, daß auch sie eine Art Schreiblesemethode hatten, doch keine reine, sondern eine gemischte, indem sie Druck- und Schreibschrift zugleich lehrten.

Zusatz. A. Böhme erkennt der Schreiblesemethode folgende Vorzüge zu:

1. Das Schreiblesen ist naturgemäß, weil beide Disziplinen, Schreiben und Lesen, es mit denselben Elementen, mit Lauten und Buchstaben, mit Auflösen in die Laute und Verbinden der Laute, mit demselben Stufengange ꝛc. zu thun haben.

2. Das Schreiblesen konzentriert die Kraft des Kindes, indem Schreiben und Lesen einander ergänzen.

3. Das Schreiblesen erregt und erhält das Interesse des Kindes in höherem Maße, als die Behandlung des Lesens ohne gegenseitige Beziehung und Durchdringung.

4. Die Schreiblesemethode hemmt die Lesefertigkeit nicht, wie vielfach behauptet worden ist; denn

5. Die Schreibübungen fördern auch die Lesefertigkeit, wenn der Lesestoff den Übungsstoff für die stillen Schreibeübungen bildet.

6. Das Schreiblesen ist in allen Schulen anwendbar; es macht sich in den meisten Schulen von selbst notwendig — besonders in einklassigen, wo stets mehrere Abteilungen mit stillen Übungen zu beschäftigen sind.

7. Die Schreibmethode fördert im besonderen Maße den orthographischen Unterricht, indem das Kind von vornherein angehalten wird, einerseits beim Aufschreiben eines Wortes dieses in seine einzelnen Laute aufzulösen und jeden der Reihe nach in das entsprechende Zeichen zu übertragen, andererseits aber ein besonderer Wert darauf gelegt wird, daß sich das Kind die Wortbilder einprägt.

4. Formen. Man unterscheidet zwei Hauptformen der Schreiblesemethode: die reine und die gemischte. Nach der reinen lernt das Kind vorerst nur nach Schreibschrift lesen, während die gemischte mit der Schreibschrift die Druckschrift aufs engste verbindet. Lüben giebt der reinen Schreiblesemethode entschieden den Vorzug. Er sagt: „Die reine Schreiblesemethode ist der vielfach in Anwendung kommenden

gemischten unbedingt vorzuziehen, da sie dem Anfänger nur die Erlernung eines Alphabets zumutet, während diese Druck- und Schreibschrift zugleich darbietet, ja neben der deutschen zuweilen sogar noch die lateinische Schreibschrift, also drei Alphabete zugleich anwendet. Das ist durchaus unnatürlich und für den Zweck des Lesens zugleich völlig überflüssig, indem ja das Kind bekanntlich an einem Alphabet das Lesen vollkommen erlernen kann. Da man das Schreiben an sich im Elementarunterricht nicht entbehren kann, so ist es ganz natürlich, ja mit Rücksicht auf den Bildungsstand des Kindes notwendig, für Lesen und Schreiben zunächst nur die Schreibschrift, und zwar die am weitesten verbreitete Kurrentschrift zu gebrauchen."

Sollte die gemischte Schreiblesemethode wirklich in dem Grade unnatürlich sein, wie Lüben behauptet? In methodischen Dingen stehen sich auch namhafteste Theoretiker nicht selten schnurstracks entgegen. So macht Waitz der reinen Schreiblesemethode den Vorwurf, daß sie mit dem Schwierigeren beginne und das Leichtere, das Lesen nach Druckschrift, nachfolgen lasse.

Litteratur. A. Theoretische Werke.

1. J. B. Graser, Elementarschule fürs Leben in ihrer Grundlage. T. I.
2. R. J. Wurst, Ausführliche Anleitung zum Schreiblese-Unterricht.
3. Ch. G. Scholz, Der Sprech-, Schreib- und Leselehrer oder Anweisung zum Sprechen und Schreiben-Lesenlernen.
4. L. Wegener, Methodik für den Leseunterricht auf der Unterstufe.
5. G. Hoffmann, Der vereinigte Anschauungs-, Sprech-, Schreib- und Leseunterricht im ersten Schuljahre.
6. C. Beckstroem, Der elementare Lese-, Schreib- und Rechtschreibunterricht nach der Schreiblesemethode.
7. A. Lüben, Grundsätze und Lehrgänge für den Sprach- und Leseunterricht.
8. E. Bock, Anweisung zum Schreib- und Lese-Unterricht.
9. R. Dietlein, Der vereinigte Anschauungs-Sprech-Schreib-Lese-Unterricht auf der Unterstufe.
10. K. Steinert, Lehrgang für den Unterricht im Schreiblesen, mit einer Geschichte der Methodik des Lesens.

B. Fibeln.

a) Nach der reinen Schreiblesemethode.

1. A. Lüben und K. Nacke, Lesebuch für Bürgerschulen. I. Teil.
2. W. Ludwig, Erstes Schulbuch für Kinder. Ausg. B.
3. O. Schulz, Hand-Fibel. Ausg. B., bearbeitet von K. Bormann.
4. F. Warmholz und W. Kurths, Erstes Lesebuch. Ausg. A u. B.
5. W. Fix, Schreiblesefibel.
6. F. Dietrich, Hand-Fibel für den ersten Leseunterricht nach der Schreiblesemethode.
7. K. Helmrich, Handfibel. Leselernbuch für den verbundenen Lese-, Schreib-, Anschauungs- und Sprachunterricht.
8. L. Unglenk und C. Pfeiffenberger, Deutsche Schreib-Lese-Fibel.
9. J. Ambros, Schreib-Lese-Fibel. Ausg. B.
10. E. Bock, Deutsche Fibel und Lesebuch für die untere Stufe.
11. Gabriel und Supprian, Deutsche Schreib-Lese-Fibel.

b) Nach der gemischten Schreiblesemethode.

1. Berthelt ꝛc., Die Muttersprache. I. Teil. Ausg. B. Mit Bildern.
2. A. Haesters, Deutsche Fibel. (Neubearbeitung der „Fibel" desſ. Verf.)
3. J. Heinrich, Schreib-Lese-Fibel.
4. L. Solereder, Fibel für den Sprech-Schreib-Leseunterricht.
5. W. Fix, Handfibel.
6. F. W. Hunger, Fibel für den ersten Elementar-Unterricht.
7. Dr. Fr. Bartels, J. Rathmann und R. Osner, Neue Schreib-Lese-Fibel. Nach praktischen Grundsätzen in streng genetischer Stufenfolge. 1883.

4. Die Jacototsche Leselehrmethode.

§. 151. 1. Geschichtliches. Jacotot ist eine so bedeutende Persönlichkeit auf pädagogischem Gebiete, daß eine Skizze seines Lebens schon hier einen Platz finden möge.

Joseph Jacotot wurde 1770 zu Dijon in Frankreich geboren. Er besuchte die polytechnische Schule zu Paris, wurde nach Vollendung seiner Studien Advokat, darauf Professor der Humanitätswissenschaften, dann Kapitän der Artillerie, darauf Sekretär im Kriegsministerium, und erhielt, nachdem er auch Substitut des Direktors der polytechnischen Schule und Professor der Sprachen und der Mathematik gewesen, 1818 einen Ruf nach Löwen als Professor der französischen Sprache und Litteratur. Nach der Juli-Revolution (1830) kehrte er nach Paris zurück, wo er noch zehn Jahre lehrte. Er starb 1840 im 70. Lebensjahre.

2. Jacotots Hauptschrift. Das Hauptwerk Jacotots führt den Titel: Enseignement universel — oder: Universalunterricht. Übersetzt ist dies Werk worden von Krieger unter dem Titel: „Der Universal-Unterricht, oder Lehren und Lernen nach der Naturmethode von J. Jacotot"; ferner von W. Braubach, von J. A. G. Hoffmann u. a.

Universalunterricht nannte Jacotot sein Werk,

a) weil seine Unterrichtsweise eine allgemeine Menschenbildung bezwecke, eine Menschenbildung, welcher alle Menschen als solche bedürftig und fähig seien und von welcher man wünschen müsse, daß alle ihrer teilhaftig würden;

b) weil seine Methode alle Kräfte und Anlagen des Menschen aufs kräftigste in Anspruch nehme;

c) weil alle Unterrichtsgegenstände nach ihr betrieben werden könnten;

d) weil alle Menschen mit sicherm Erfolg nach ihr unterrichtet werden könnten. (Liegt d nicht schon in a?)

3. Hauptgrundsätze. Jacotot sagt: „Meine Grundsätze sind meine Methode." So kann freilich jeder Methodiker sagen: denn es giebt keine Methode ohne Grundsätze. Aber die didaktischen Grundsätze sind verschieden; daher giebt es auch verschiedene Methoden. Jacotot hat für seine Lehrmethode hauptsächlich zwei Grundsätze aufgestellt, die, vielleicht besonders um ihrer paradoxen Fassung willen, eine gewisse Berühmtheit erlangt und viel Besprechung veranlaßt haben. Der erste Satz

lautet: „Alle Menschen haben gleiche Intelligenz"; der andere: „Alles in und an allem."

a) Der Satz: „Alle Menschen haben gleiche Intelligenz" — ist psychologisch. Man muß ihn gelten lassen, wenn man ihn auf die formalen Seelenvermögen bezieht. Denn da hat jeder Mensch dieselben geistigen Vermögen: Vorstellungskraft, Gedächtnis, Erinnerungskraft, Verstand, Vernunft, Gefühl, Wille. Bezieht man ihn aber auf die Kräftigkeit (Intensität) der seelischen Vermögen, dann trifft er nicht. Die Grade geistiger Befähigung sind nach allgemeinster Erfahrung sehr verschieden, und beruht diese Verschiedenheit gewiß auf einer angebornen Verschiedenheit geistiger Angelegtheiten; denn der Schöpfer teilt eben seine Gaben verschieden zu. Auf der Mannigfaltigkeit geistiger Begabungen beruht wesentlich das Bestehen der menschlichen Gesellschaft. Ruthhardt sagt ganz richtig, daß eine unbedingte Anerkennung des Jacototschen Axioms alle bürgerliche und alle Staatsordnung aufheben würde.

Aber die praktische Folgerung, die Jacotot aus jenem allgemeinen Satze zog, ist, ungeachtet man den paradoxen Satz selbst nicht ohne weiteres gelten lassen kann, dennoch aller Beachtung wert. Wenn nämlich alle Menschen ein ganz gleiches Maß von Intelligenz hätten, dann dürfte, wie Jacotot meinte, jedes Kind nur glauben, daß es dasselbe leisten könne, was alle andern leisten, und es würde es leisten. Hiervon ist nur soviel zuzugeben, daß beim Lernen der Wille allerdings ein wesentlicher Faktor — eine Macht ist, und daß der Glaube: ich kann das, oder ich kann das nicht — das Gelingen resp. wesentlich fördert oder hemmt. Das wissen verständige Väter und Mütter sehr gut; daher hört man von diesen so oft den Zuruf an ein widerwilliges Kind: Du mußt nur wollen, und es wird schon gehen. Was heißt das anders als: „Glaube an deine Kraft — habe Vertrauen zu dir selbst.*) Jacotot erklärte darum bestimmt: „Der Schüler sage nicht, daß er es nicht könne; frei bekenne er, daß er träge sei, und wir sind einig." Er kehrte den Satz: „Jedes Laster entsteht aus der Dummheit" — in den andern um: „Jede Dummheit entsteht aus dem Laster" — nämlich aus Zerstreuung, Unaufmerksamkeit und dergl.

b) Der zweite Satz: „Alles in und an allem" — ist didaktisch; er enthält eine Unterrichtsregel, die von Jacotot selbst auch so gegeben wurde: „Lerne etwas und beziehe alles darauf." So verlange es die Natur, folglich sei ein dieser Regel entsprechendes Lehrverfahren naturgemäß. Dieser Grundsatz stützt sich auf die psychologische Thatsache, daß alle menschliche Erkenntnis auf der Apperception beruht, d. h. auf derjenigen Geistesthätigkeit, durch welche wir das Neuwahr-

*) „Immer bleibt es eine große Wahrheit, daß ein rechter Unterricht sich zunächst nicht an die Intelligenz, sondern an den Willen des Kindes zu wenden habe, und daß dies Jacotot erkannt hat, zeigt, daß er, trotz aller Mißgriffe, die er begangen haben mag, zum Lehrer berufen war." Ruthardt.

genommene in Verbindung bringen mit dem früheren Besitzstande unseres Geistes. „Andere — sagt Jacotot weiter — verwerfen den Gang der Natur, ich ahme ihm nach. Ich fange mit Thatsachen, mit dem Ganzen an; denn die Natur schafft stets Ganzes, und der Mensch nimmt mit seinen Sinnen zuerst das Ganze auf. Lehrt man die Kleinen erst die Noten kennen, dann die Töne und zuletzt die Lieder, oder umgekehrt? Zeigt man einem Kinde erst die Staubfäden und dann die ganze Pflanze, oder umgekehrt? Gab Jesus seinen Jüngern zuerst Definitionen und Regeln, oder gab er ihnen zuerst Thatsachen? Wenn es also naturgemäß ist, von Thatsachen, vom Bekannten, vom Ganzen auszugehen, warum geht ihr nicht auch in der Sprache von Thatsachen, vom Ganzen aus? Warum von unbekannten Lauten, von toten Buchstaben? Warum nicht von lebendigen Worten, von Sätzen? Das ist das den Kindern Bekannte, Konkrete; alles andere ist Abstraktion." Auf diesen didaktischen Grundsätzen ruht nun auch Jacotots Leselehrmethode.

4. Das Lesen nach Jacotot. Alle auf Erweiterung des gesamten Unterrichtskreises abzielenden Übungen vereinigen sich in näherer oder entfernterer Beziehung in dem Gebrauche eines Unterrichtsmittels, nämlich in der Kunst zu lesen — sagt Jacotot. (Rousseau war entgegengesetzter Ansicht.) Daher läßt Jacotot den Schüler den Gebrauch dieses Mittels sehr früh sich aneignen.

Wenn die Buchstabierer vom Buchstaben, die Lautierer vom Laute ausgingen, so wollte Jacotot durch Lesen zum Lesen führen. Daher nennt man seine Methode in einem besonderen Sinne „Lesemethode". — Auch Jacotot hat einen Vorläufer gehabt — Friedrich Gedike in Berlin († 1803). Dieser legte den Kindern stufenweis geordnete Silben vor, sprach sie ihnen vor und ließ sie von ihnen nachsprechen. Jacotot dagegen gab ein Buch, fing beim ersten Satze an und ließ diesen anschauen, auf Vorsprechen nachsprechen; dann zergliederte er den Satz bis zum Laut hinab 2c.

Bei Jacotot hatte die Methode noch viel Unebnes und Hartes. Deutsche Methodiker, zuerst vornehmlich Seltzsam und Scholz in Breslau, haben sie geebnet, indem sie sie, nur am Wesentlichen festhaltend, verschiedentlich modifizierten. Thomas*) beschreibt das Lehrverfahren nach Jacotot in folgenden 9 Punkten:

I. Das Kind hat schon längere Zeit ältere und jüngere Mitschüler, sowie auch den Lehrer selbst zusammenhängend sprechen hören; ja es hat beide Teile vorlesen hören, und der Wunsch, dies auch zu können, ist in ihm erwacht. So ist es aber beim Anfangspunkte des Unterrichts angelangt. Der Lehrer liest nun von der Wandtafel eine dem Kinderkreise entnommene, nach Ausdruck und Satzbau dem Kinde angemessene Erzählung im kindlich erzählenden Tone vor. Thomas (vor ihm schon Seltzsam) wählt dazu das Beispiel aus dem 1. Lesebuche von Harnisch (S. 34): „Franz! Franz! o komm doch bald zu mir.

*) Siehe dessen: „Der Elementarunterricht im Lesen und Schreiben nach den Grundsätzen Jacotots" 2c.

So rief einst Karl dem Franz zu. Sieh nur, sieh! Hier ist ein Mann von Blei; sein Rock ist blau und rot, und hier und da sieht es aus, als wenn Gold dran wäre; das Pferd, auf dem er sitzt, ist braun und scheint recht stolz zu sein; es streckt den Hals aus und hebt den Kopf hoch in die Höhe." U. s. w.

II. Die Kinder erzählen die Geschichte, so gut sie es vermögen, wieder. Der Lehrer drückt ihnen seine Zufriedenheit aus, bemerkt aber zugleich, daß sie es so genau, als hier stände, nicht zu erzählen vermöchten; wollten sie dies nun, so müßten sie lesen lernen. (Punkt I und II soll also im Kinde nur das Verlangen nach der Lesekunst rege und den Nutzen dieser Kunst fühlbar machen.)

III. Hierauf beginnt nun der eigentliche Leseunterricht, indem der Lehrer den ersten Satz von der Wandtafel weg recht langsam und ausdrucksvoll vorliest, wobei er mit dem Zeigestock zugleich auf die sichtbare Gestalt jedes Wortes zeigt. Er thut dies so lange, bis die Kinder jedes Wort einzeln sich gemerkt haben. Hier würde es der Satz sein: „Franz! Franz! o komm doch bald zu mir." Man bemerke, wie durch diese Übung Ohr und Auge der Kinder in Anspruch genommen werden: das Ohr soll genau auf den Klang jedes Wortes hören, das Auge scharf auf die Gestalt (Physiognomie) jedes Wortes schauen, damit sich das Wortbild fest einpräge.

IV. Indem der Lehrer auf das Wort „Franz" zeigt, sagen es die Kinder genau nach; dann folgt das zweite Wort „Franz", was ebenfalls wiederholt wird. Dann läßt man lesen: Franz, Franz, o — und so immer wieder von vorne mit einem Wort mehr nach hinten bis zu Ende des Satzes. Das Kind lernt auf diese Weise den Satz auswendig.

Nun könnte man freilich meinen, das Kind lese doch eigentlich nicht, sondern es spreche bloß Auswendiggelerntes. Aber gerade hier hat Jacotot eine Entdeckung gemacht, die seinen psychologischen Scharfblick verriet und die eigentlich der Lebensnerv seiner Methode wurde. Die Wörter des ersten Satzes konnte er nämlich zeigen, wie er nur wollte: die Kinder sprachen jedes Wort richtig. Also z. B. obigen Satz so: Franz, zu mir komm heute! Heute komm, Franz, zu mir! O komm doch! Komm doch zu mir! Heute komm! Daraus folgte, daß die Kinder in sich die **Wortbilder** aufgefaßt und so genau aufgefaßt hatten, daß sie jedes auf den ersten Blick wiedererkannten. Es hatte sich mithin im Geiste des Kindes wirklich ein wichtiger Akt geistiger Selbstthätigkeit vollzogen. Dieser innere Vorgang entsprach aber ganz dem, wie er sich beim Zustandekommen jeder andern sinnlichen Vorstellung vollzieht: vom Allgemeinen zum Besondern, vom Totaleindruck zu den speziellen Merkmalen. Jene Entdeckung führte den Jacotot auf den Weg der Analyse.

V. VI. Es folgt darum nun folgerichtig die Auflösung des Satzes in Wörter, der mehrsilbigen Wörter in Silben; der einzelnen Wörter und Silben in Laut- und Buchstabengruppen, jene hörbar, diese sichtbar. (Das Wort Franz enthält die Lautgruppen: an, anz, ra, ran, ranz, Fra, Fran; das Wort komm: om, ko.)

VII. Nun werden die Wörter und Silben auch in Buchstaben aufgelöst. Der Lehrer entwirft sich einen Plan, nach welchem er die Buchstaben nach der Schwierigkeit ihrer Auffassung und Schreibweise ordnet, bringt sie in kleine Lektionen und beginnt mit jenem Worte, das den von ihm gewählten Anfangsbuchstaben enthält. Der L. zeigt z. B. auf das Wort mir und fragt die Schüler, wie es heißt. Sch. „mir". Was mußt du vor „ir" setzen, wenn es „mir" heißen soll? Sch. „m". L. Sag den Schluß von „mir" allein. Sch. „ir". L. Sag den Anfang von „ir" allein. Sch. „i". U. s. w.

VIII. Das Kind geht nun zum Schreiben über, nachdem es sich zuvor einige Stunden in Strichen geübt hat. (Vorübungen.) Das Wort „mir" macht den Anfang. Der Lehrer schreibt das Wort an die Tafel, zerlegt es in seine Laute, zeigt diese gesondert von einander und beginnt mit der Beschreibung des m, das nun nachgeschrieben wird. Auf Schönheit kommt es im Anfang nicht an. Ist die Form zu erkennen, so folgt i, dann r. Das erste Wort macht die meiste Schwierigkeit; ist diese überwunden, so hat der Lehrer gewonnen.

IX. Auf den ersten Satz folgt der zweite. Er wird in gleicher Weise behandelt. Mit ihm wächst das Material zu Vergleichungen mit Teilen des ersten Satzes. U. s. w.

Aus vorstehenden 9 Punkten ergeben sich folgende Operationen der Jacototschen Methode als wesentliche.

Erste Operation. Wortlesen und Wortanalyse. Verfahren von seiten des Lehrers: Vorsprechen des ganzen Satzes, der einzelnen Wörter, erst in der Reihe, dann außer der Reihe; von seiten des Schülers: Ansehen der Wörter, Nachsprechen derselben, Auffassen der Wortbilder.

Zweite Operation. Wortanalyse in folgender Ordnung: a) Der Lehrer spricht den Satz silbenweise, zeigt auf jede Silbe; die Kinder sehen nach, hören zu und fassen die Silbenbilder auf. b) Der Lehrer zeigt die Silben, die Kinder sehen die Silben an und sprechen nach. c) Der Lehrer spricht die Silben, die Kinder zeigen sie.

Dritte Operation. Silbenanalyse. Das Verfahren kann verschieden sein, z. B. a) bloß mündliches Verfahren, Ablösen der Sprachlaute von vorn und hinten, b) isoliertes Aussprechen der abgelösten Sprachlaute, aber mit Auffassen der Zeichen und Buchstaben.

Nach diesen Operationen mit dem ersten Satze folgen ähnliche mit dem zweiten. U. s. f.

Der Jacototsche Leselehrgang geht: vom Satze zum Worte, vom Worte zur Silbe, von der Silbe zum Laute, also von dem Ganzen zu den Teilen und den Teilen der Teile, kurz **analytisch**. Um dieser Weise willen heißt die Leselehrmethode des Jacotot die analytische, und weil sie gleich mit Wortlesen beginnt, auch die Wort- oder Verbalmethode.

Der Gang im Schreiben dagegen geht von einzelnen Lautzeichen zur Silbe, von der Silbe zum Worte, vom Worte zum Satze, also von den Teilen zum Ganzen, kurz **synthetisch**.

Ja auch bei den Leseübungen gehen Analysis und Synthesis immer Hand in Hand. Daher nennen manche Methodiker die Jacototsche Leselehrmethode auch die **„analytisch-synthetische"**.

5. Die Normalwörtermethode.

§. 152. Eine besondere Form der analytisch-synthetischen Leselehrart ist die sogenannte „Normalwörtermethode". J. Jacotot begann den Leseunterricht mit einem ganzen Buche; deutsche Jacototianer, z. B. K. Seltzsam, mit einer kleinen Erzählung, A. Graffunder mit einem Satze. Auf dieser analytischen Bahn gelangte man endlich zum Wort. Der Gedanke, den ersten Lese-, Schreib- und Anschauungsunterricht an eine Reihe von Substantiven zu knüpfen,

gehört (nach Fechner — zweifellos) dem Leipziger Bürgerschullehrer Max Krämer. Dr. Vogel (Direktor der Leipziger Bürgerschule) befreundete sich mit dieser Idee und bearbeitete „Des Kindes erstes Schulbuch". Nach ihm wurde die in Rede stehende Methode die „Vogelsche", von andern, wohl richtiger, die „Leipziger Normalwörtermethode" genannt. Die Fibeln nach dieser Methode stellten neben das Wort ein Bild, das die Sache darstellte. Mit der Besprechung des Bildes wurde begonnen.

Vogels „Erstes Schulbuch", an sich so einfach, war gleichwohl eine höchst wichtige methodische Leistung, besonders wenn man die unterrichtliche Behandlung, wie Vogel sie wollte und übte, mit ins Auge faßt. Hören wir hierüber den Autor selbst.

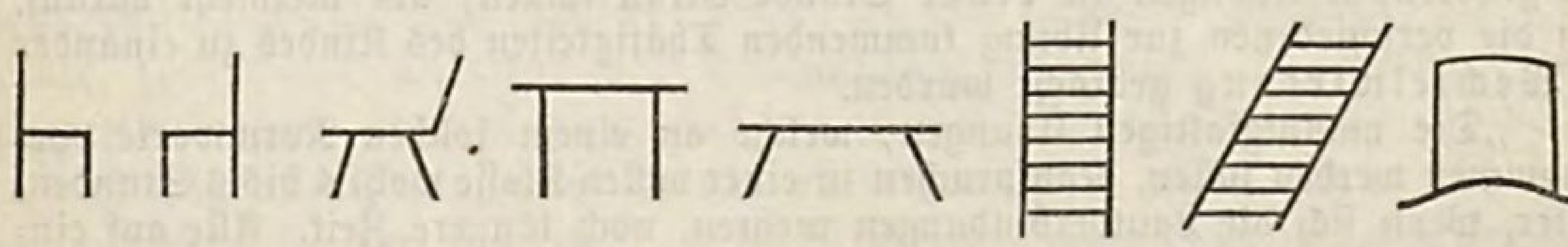
„Dieses Büchlein ist erst auf dem Grunde mehrjähriger Erfahrung tüchtiger Elementarlehrer erwachsen. Der nächste Zweck ist: die Verbindung der ersten Schreibübungen mit den ersten Anschauungen; der entferntere: der sichere Unterbau für die Rechtschreibung durch frühe Gewöhnung, das Wort stets als ein Ganzes aufzufassen. Zugleich soll es die freundliche, an die Unterhaltungen der Kinderstube erinnernde erste Gabe sein, welche dem eintretenden Kinde gereicht wird. Der Lehrer, der Bilder zu zeigen, zu erklären und von ihnen etwas zu erzählen versteht, der hat gar bald die Herzen seiner Kinder gewonnen, so daß sie an seinen Lippen hängen. Der Lehrer zeichnet den im Buche vorfindlichen Gegenstand in möglichst einfachen Umrissen groß an die schwarze Wandtafel und zwar vor den Augen der Kinder; denn das Kind wird zu allen Fertigkeiten zunächst durch den Nachahmungstrieb veranlaßt und will vorgemacht sehen, was es nachmachen soll." Nun folgte eine Besprechung des gezeichneten Gegenstandes mit einer passenden Erzählung, darauf Leseübungen mit dem ersten Wort. Wie das erste, so wurde jedes Wort in Laute und Silben zergliedert. So ergaben sich aus dem Worte selbst verschiedene Leseübungen. Manche Methodiker vermehrten diese durch Hinzufügung von Wörtern, welche aus den bis dahin vom Schüler gelernten Lauten bestanden. Hießen die ersten Wörter beispielsweis Haus, Buch, so konnte bei dem zweiten Worte: auch, Bauch, Hauch, Buch gelesen werden. In dieser Gruppe bildete nun das Wort Buch das Grundwort oder Normalwort. Die so modifizierte Jacototsche Methode bekam eben von daher den Namen „Normalwörtermethode". Es entstanden viele Fibeln nach dieser Methode, die je nach dem ersten Bilde verschiedene Namen erhielten. Die Vogelsche Fibel nannte man „Hutfibel", die weitverbreitete Böhmesche „Eifibel", die Thomassche „Fischfibel", die von Kehr und Schlimmbach „Astfibel". U. s. w.

Die Zahl der Normalwörter war sehr verschieden: von 16, 20 bis 50 und darüber. Man wählte diese Wörter so, daß darin alle Sprachlaute und alle elementaren Lautverbindungen vorkamen. Da jedes Normalwort sein Bild hatte, so wurde die Fibel wieder zum Bilderbuche.

Indem man an diese Bilder auch die elementaren Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen anschloß, so führte das auf die sogenannte Konzentration. Die Fibel wurde der Mittelpunkt fast allen Unterrichts der Elementarklasse, wie später weiter nach oben das Lesebuch der Mittelpunkt des gesamten Sprachunterrichts wurde. So erst glaubte man dem Satze Jacotots: „Alles in und an allem" — ganz gerecht zu werden. Dieser Satz wurde Prinzip der Konzentrationsmethode der spätern Schule. Die Volksschule schien in eine so große Vielheit von Gegenständen hineingeraten zu sein, daß ihr darüber die Einheit entgangen zu sein schien. Die Jacototsche Konzentration erschien daher als der Ariadne-Faden, der aus jenem Labyrinth herausführte. Das Lesebuch sollte wo möglich das einzige Buch sein, an das — nur etwa Religion und Rechnen ausgenommen — sich alles anschließen, aus dem sich alles lehren und lernen lassen sollte. Es entstanden Fibeln, welche die Konzentration gleich auf dem Titelblatt ankündigten, z. B.: „Bilder-Fibel für den vereinigten Sprech-, Zeichen-, Schreib- und Leseunterricht", oder: „Fibel für den vereinigten Anschauungs-, Denk-, Sprech-, Lese-, Schreib- und Zeichenunterricht".

In neuester Zeit ist man von der Idee, allen Unterricht der Elementarklasse an die Fibel anzuschließen, wieder in etwas abgekommen; man hat eingesehen, daß auch schon die Elementarklasse verschiedene Lehrzweige haben müsse und daß diese am besten getrennt zu behandeln seien, da man ja doch unmöglich in ein und derselben Stunde Lesen, Schreiben, Zeichnen, Anschauungs-, Denk-, Sprech- und Memorierübungen ꝛc. vornehmen könne. Eine gute Lehrordnung erfordere, auf dem Lektionsplane gleich von Anfang jedem Gegenstande seine bestimmte Zeit zuzuteilen. Dann wisse jedes Kind, was an jedem Tage und in jeder Stunde getrieben werde, und die Inspektion wisse es auch.

Zusatz. Es war eine glückliche Idee Vogels, mit den ersten Leseübungen kleine Malereien zu verbinden. Wie jetzt der Zeichenunterricht in den Seminaren gepflegt wird, ist es unsern Lehrern ein Leichtes, die in den Fibeln nach der Normalwörtermethode befindlichen Bilder an der schwarzen Wandtafel in beliebiger Größe darzustellen. Das Kind sieht so das betreffende Bild entstehen; sein Nachahmungstrieb regt sich unwillkürlich zum Nachmalen. Auch schon die kleinsten Kinder lernen einen Stuhl, einen Tisch, eine Bank, eine Leiter, einen Rechen, einen Hut u. dergl. mit wenig Strichen kenntlich machen.



Vergleiche hierzu Anhang zu Fix Handfibel.

6. Schulbücher nach der analytisch-synthetischen oder der Normalwörtermethode.

a. Fibeln anfangs nur mit Schreibschrift.
1. H. Fechner, Fibel nach der analytisch-synthetischen Lehrmethode (30 Normalwörter: ei, eis, seil, maus, wein, weise, säule, eiche, eule u. s. w.).
2. W. Ludwig, Erstes Schulbuch.
3. A. Böhme, Lese-Fibel für den vereinigten Sprach-, Zeichen-, Schreib- und Leseunterricht. (16 Normalwörter.) Dazu Böhmes vortreffliche „Anleitung zum Gebrauch der Lesefibel". (8. Aufl.)

b. Fibeln mit Schreib- und Druckschrift nebeneinander.
1. Dr. Vogel, Des Kindes erstes Schulbuch.
2. A. Klauwell, Das erste Schulbuch. (48 Normalwörter.)
3. Berthelt u. Gen., Lebensbilder I. (Fischbuch.)
4. Berthelt, Petermann, Thomas — Baron, Junghanns, Schindler, Die Muttersprache.
5. Runkwitz, Kinderschatz I.
6. K. Helmrich.

Zusatz. Auf Grund der Regel: Alles soll ineinander greifen rc., hat man auf dem Gebiet des Elementarunterrichts der Idee der Konzentration vielfach mehr gehuldigt, als sich mit dem Charakter des ersten Schulunterrichts verträgt. Wiedemann spricht sich hierüber also aus.

„Den Unterricht konzentrieren heißt, die verschiedenen Zweige desselben so behandeln, daß sie sich um einen bestimmten Mittelpunkt bewegen. Die neue Schule rühmt sich, diese Konzentration für die Elementarklasse ins Werk gesetzt zu haben.

„Ihr Centrum sind die sogenannten Normalwörter, deren Zahl aber in den verschiedenen von ihr geschaffenen Lesefibeln nicht gleich geblieben ist, sondern von 16 bis 100 variiert. An diesen Normalwörtern sollen nun die Kleinen die ganze Schulweisheit des ersten Schuljahres, nämlich denken, sprechen, schreiben, lesen, zeichnen, womöglich auch singen und rechnen lernen.

„Daß Konzentration des Unterrichts — wenn man vom Unterricht im allgemeinen redet — notwendig ist, dafür spricht die Thatsache, daß sich die Unterrichtsfächer im Laufe der letzten Jahrzehnte ganz bedeutend gehäuft haben und somit die Gefahr nahe liegt, die Schüler damit zu überfüllen und zu erdrücken. Jene Konzentration soll im allgemeinen eine Vereinfachung des Unterrichts erzielen, die von der Pädagogik nur mit Freuden begrüßt werden kann.

„Gedenke ich nun aber der Konzentration, wie sie die neue Schule für die Elementarklasse aufstellt und derselben anpreist, so drängen sich mir hauptsächlich zwei Fragen auf."

a) „Bleibt die neue Schule ihrer Firma wirklich treu?"

„Ist ihr Unterricht wirklich ein konzentrierter zu nennen? Würden all die Übungen, welche an einem Normworte vorgenommen werden sollen und müssen, in einer Stunde, oder auch in zwei Stunden, beendigt, würde somit gewissermaßen die ganze Unterrichtssphäre, die jedes jener Worte umlagert, erschöpft sein, so hätten jene recht, wenn sie ihre Unterrichtsweise eine streng konzentrierte nennen. Doch geben sie selbst zu, daß es weniger darauf ankomme, daß alle dahin gehörenden Übungen in einer Stunde daran kämen, als vielmehr darauf, daß die verschiedenen zur Übung kommenden Thätigkeiten des Kindes zu einander in Wechselwirkung gebracht würden."

„Die mannigfaltigen Übungen, welche an einem solchen Normworte vorgenommen werden sollen, beanspruchen in einer vollen Klasse wohl 4 bis 6 Stunden, später, wenn sich die Lautverbindungen mehren, noch längere Zeit. Alle auf einmal können sie, wie gesagt, nicht vorgenommen werden. Wie aber werden sie denn gehandhabt? Eine gewisse Zeit wird über das Normwort gesprochen, dann wird es so und so lange geschrieben, dann wird vielleicht eine Viertelstunde daran gelesen u. s. w. Mithin teilt sich die Behandlung der verschie-

denen Unterrichtszweige, von denen es in der neuen Schule heißt, daß für dieselben keine bestimmten Stunden auf dem Lektionsplan angesetzt seien, noch werden dürften, doch ganz natürlicher Weise und ganz von selbst in bestimmte Zeitabschnitte. Die Vertreter der alten Schule, sofern sie verständige und rechte Arbeiter sind, beschäftigen aber ihre Kleinen mit einem Gegenstande auch keineswegs volle Stunden."

b) „Ist jene sogenannte Konzentration für die Elementarklasse ersprießlich?"

„Ich meine eben: nein! Die neue Schule betont ziemlich stark die Abwechslung, die ihre Methode dem Kinde biete. Wenn ich nun auch selbst sehr dafür bin, daß in der Elementarklasse darauf gesehen werden muß, daß kein Unterricht in irgend welchem Fache zu lang ausgedehnt werden darf, sondern daß man möglichst auf Abwechslung halten muß, muß ich doch vor der Gefahr warnen, die in dem allzugroßen Streben nach Abwechslung liegt; sie kann leicht ein „Gemisch", ein „Ineinandermengen" werden. Darauf aber muß auch schon der Elementarlehrer halten, daß seine Kleinen in gewissem Sinne ihren „Standpunkt" kennen, daß sie wissen, wo sie sind. Dies zu erstreben, ist für die alte Schule gar keine große Kunst, indem das Kind jeden Tag klar sieht, wie es auf jeder Unterrichtsstufe ein Stückchen vorwärts schreitet. Die Kleinen wissen da sehr bald selbst, was kommen, was nun folgen muß."

6. Die Krugsche Leselehrmethode.

§. 153. Vorbemerkung. Wir haben gesehen, wie viel Stephani von seiner neuen Leselehrmethode gehalten. Es sei „nicht der mindeste Zweifel mehr übrig, daß diese Methode die schon längst gesuchte vollkommenste sei und daß die Methodiker endlich in einem Teile der Methodik nichts mehr zu wünschen übrig hätten". Die Naturgemäßheit der Lautiermethode wurde ja allerdings von je fast allgemein anerkannt. Ob sie aber in ihrer Art die absolut vollkommene ist? Die Antwort giebt die spätere Geschichte der Leselehrarten. Wir haben zwei kennen gelernt, deren Urheber sich über Stephani stellten. Bei aller Eigenartigkeit der Graserschen und der Jacototschen Leselehrart üben jedoch auch diese das Lautieren. Das wirklich Naturgemäße der Stephanischen Methode erweist sich als unvergänglich, und macht sich dies in neuen Methoden immer wieder geltend. Man kann in gewissem Sinne wohl sagen, daß die Schreiblese- und die Normalwörtermethode Fortentwicklungen der Lautiermethode sind. Sind auf diesem Gebiete der Schulpraxis weitere Fortschritte zu erwarten? Methodische Entwicklungen haben endlich ihre Grenzen; werden diese durch Künsteleien überschritten, dann verfällt man so leicht auf Unnatürliches. Als eine überkünstliche Leselehrart müssen wir die Krugsche bezeichnen. Wir könnten diese hier füglich übergehen. Für Lehrjünger ist es aber immerhin lehrreich, wenn man sie Blicke in methodische Weisen thun läßt, die jenseits des Natürlichen liegen. Lernt der Schüler dabei auch nur negativ, so schärft sich doch sein Urteil, indem er wahrhaft schulmäßige Praxis von zu künstlicher unterscheiden lernt. Nun zu Krug.

1. Geschichtliches. Joh. Friedr. Adolf Krug (geb. 1771, gest. 1843) wirkte von 1804—1808 an der Leipziger höheren Bürgerschule, später als Direktor der Bürgerschule in Zittau 2c. Seine Leselehrmethode hat, obwohl ganz auf der Lautiermethode fußend, doch so viel Eigentümliches, daß sie als eine besondere gelten kann. Er hat sie dargelegt in der Schrift: „Ausführliche Anweisung, die hochdeutsche Sprache recht auszusprechen, lesen und schreiben zu lehren, nebst dazu gehörenden Büchern für Kinder."

2. Die Methode. Die Krugsche Leselehrweise wollte, wie schon

angedeutet, eine vervollkommnete Lautiermethode sein; insofern hätten wir sie bei Stephani mit besprechen können. Wir behandeln sie aber an letzter Stelle, weil sie für die Gegenwart fast bedeutungslos geworden, da man sie kaum noch angewendet findet.

a) Auch Krug betrieb zuerst allerlei Übungen als Vorübungen. Er ließ das Kind anfangs verschiedene Bewegungen mit der Hand ausführen — auf Befehlsworte oder auf eigenes Vorzeigen, z. B. Rechte Hand in die Höh'! Rechte Hand herab! U. s. w. Die Kinder sollten sich gewöhnen α) zu bedenken und zu wissen, was sie thun, und β) im abgemessenen Takte zu sprechen. Auf vollkommenes Sprechen wurde dabei mit höchster Sorgfalt gehalten — alles rein, nicht zu schnell, nicht zu langsam, taktmäßig. Krug ließ weiter mit dem Zeigefinger die einzelnen Gesichtsteile berühren, jeden benennen, von jedem etwas aussagen. Zuletzt kam er bei diesen Sprechübungen auf den Mund, die Sprachorgane und auf die verschiedenen Mundstellungen beim Sprechen rc.

b) Stephani und die gewöhnlichen Lautierer lauteten die Sprachlaute vor, die Kinder nahmen diese Laute durchs Ohr auf und erzeugten sie nun durch ihre Sprachorgane fast unwillkürlich. Das war Krug nicht genug. Das Kind müsse alles, was es thue, mit Bewußtsein thun. Darum fordere ein bildender Unterricht, daß die Kinder jeden Sprachlaut mit klarem Bewußtsein von der Lage der Sprachorgane bildeten und daß sie jeden mit Namen benennen lernten, welche teils die bei der Bildung besonders beteiligten Sprachorgane, teils den eigentümlichen Klang, oder aber beides bezeichneten.

Krug begann mit den vier Grundlauten a e o u. Er kommandierte: Mund weit! die Kinder sprachen: a. Auf das Kommando: Mund breit! sprachen die Kinder: e; auf: Mund rund! o; auf: Mund spitz! u. An die vier Grundlaute schlossen sich die vier Umlaute: ä, ö, ü, i. Kommandiert wurde:

L. Mund weit, Zunge hoch! K. ä.
L. Mund rund, Zunge hoch! K. ö.
L. Mund spitz, Zunge hoch! K. ü.
L. Mund breit, Zunge hoch! K. i.

Diese 8 Laute wurden lang und kurz gesprochen — alles auf Befehl. Z. B. Mund weit! K. a. L. Lang! K. ā. L. Kurz! K. ă. L. Zunge hoch! K. ä. L. Ton lang! K. ǟ. L. Kurz! K. ä̆.

Eigentümlich bei Krug ist das sogenannte Tonsuchen. Sprach er: pā, so antworteten die Kinder ā; sprach er: pă, so sagten sie: ă.

Bei den Doppellauten unterschied Krug Durchgangslaute; au ließ er aus a-o-u, aü aus a-o-ü, eu aus ä-ö-ü, ei aus a-e-i entstehen.

Die Mitlaute teilte Krug ein in Verschlüsse, reine Laute, Tonlaute und Hauche. Den einzelnen Lauten gab er folgende charakteristische Namen.

I. Verschlüsse.

1. Der Lippenschluß: a) Der scharfe Lippenschluß: p, pp.
b) Der sanfte Lippenschluß: b, bb.

2. Der Zahnschluß: a) Der scharfe Zahnschluß: t, th, tt, dt.
b) Der sanfte Zahnschluß: d, dd.

3. Der Gaumenschluß: a) Der scharfe Gaumenschluß: k, c, ck.
b) Der sanfte Gaumenschluß: g, gg.

II. Tonlaute.

1. Nasentonlaute: a) Der Lippenlaut (Lippenbrummer): m, mm.
b) Der Zahnlaut (Zahnbrummlaut): n, nn.
c) Der Gaumenlaut: ng, nk.
α) mit scharfem Abstoß: nk.
β) mit sanftem Abstoß: ng.

2. Mündungstonlaute: a) Der Windlaut (nach andern Wimmerlaut): w.
b) Der Zungenlaut (Lalllaut): l, ll.
c) Der Schnurrlaut: r, rr.

III. Reine Laute.

1. Der Blaselaut: a) Der scharfe Blaselaut: f, ff.
b) Der sanfte Blaselaut: f, v, ph.

2. Der Säusellaut: a) Der scharfe Säusellaut: s, ß, ss, st, sp.
b) Der sanfte Säusellaut: s.

3. Der Zischlaut: a) Der scharfe (volle) Zischlaut: sch.
b) Der sanfte Zischlaut: sch.

IV. Hauch — Hauchlaute.

1. Der Zungenhauch: a) Der scharfe Zungenhauch (Kehlhauch): ch.
b) Der sanfte Zungenhauch (Kehlhauch): g.

2. Der Gaumenhauch: a) Der scharfe Gaumenhauch: ch.
b) Der sanfte Gaumenhauch: g.

3. Der Tonhauchlaut: j.

4. Der Kehlhauch: a) Der scharfe Kehlhauch: h.
b) Der sanfte Kehlhauch — unhörbar.

Als eine Probe unterrichtlicher Behandlung giebt Fechner Beispiele, aus denen wir nur einige Sätze hier aufnehmen.

„Man sage den Kindern: Wenn ihr die Lippen schließt und nachher Luft hervorstoßt, so heißt das: Lippenschluß. — Diese Benennung sprechen dann die Kinder taktmäßig mit, bis sie ihnen bekannt ist. Haben die Kinder nun diese, wie künftig jede andere neue Bestimmung mehrmals mit Geläufigkeit richtig gebildet, dann vergesse der Lehrer niemals, folgende zwei Fragen zu thun: 1. Wie macht ihr es? 2. Wie klingt es? — Hier also:

1. Wie macht ihr den Lippenschluß? — Die Kinder wiederholen wörtlich den abgekürzten Befehl: Unterlippe an die Oberlippe! Luft gedrückt! Luft gestoßen!

2. Wie klingt der Lippenschluß? — Die Kinder bilden ihn auf gegebenen Wink ohne allen Ton.

Erst, wenn die Schüler sämtliche Laute tadellos hervorzubringen und sich

über die Art ihrer Hervorbringung auszusprechen vermögen, beginnt bei Krug der Leseunterricht.

3. Urteile von Pädagogen. T. C. Zeller sagt: „So zweckmäßig es ist, wenn der Lehrer eine deutliche Kenntnis von der Entstehungsweise sämtlicher Elementarlaute hat, um dem Kinde, welchem etwa die Aussprache eines Lautes schwer fällt, desto sicherer nachhelfen zu können, so zwecklos ist für den angehenden Lehrschüler ein solcher Schatz von Gelehrsamkeit."

Otto Schulz sagt: „Überall, wo Fertigkeit erzielt werden soll, ist Reflexion an unrechter Stelle; Beispiel und Übung müssen bei jeglicher Fertigkeit das Beste thun. Eine richtige Aussprache der Laute kann nicht leichter und nicht sicherer bewirkt werden, als durch ein gutes Beispiel des Lehrers und durch stete Aufmerksamkeit auf fehlerhafte Angewöhnungen der Schüler. Weg also mit den unverständlichen Belehrungen über Lunge und Stimmritze, Adamsapfel, Gaumsegel und Zunge, und weg mit den abenteuerlichen und geschmacklosen Benennungen der Laute, mit denen man oft ihre Natur und Entstehung hat bezeichnen wollen. Benennungen wie: Sumser und Brummer, Knalllaut und Rieselaut, oder gar: Gackerer, Zungengaumzischer sind doch gar zu komisch und machen die Sache nur lächerlich."

Zusatz. Wir empfehlen den Lehrern folgende treffliche Schriften:

1. Fr. Schäfer, Über die wichtigsten der heute herrschenden Leselehrmethoden. Welche verdient den Vorzug? Gekrönte Preisschrift.

2. L. Beckstroem, Der elementare Lese-, Schreib- und Rechtschreibeunterricht nach der Schreiblesemethode.

Rückblick und Abschluß.

§. 154. Was können und sollen nun die Kleinen unserer Elementarklasse am Schluß ihres zweiten Schuljahres in sprachlicher Hinsicht gelernt haben?

a) Im Anschauungsunterricht sollen sie von den wichtigsten Gegenständen ihrer heimatlichen Umgebung Kenntnis erlangt haben und befähigt worden sein, ihre kindlichen Anschauungen und Gedanken in einfachen Sätzen sprachrichtig auszudrücken.

b) Im Lesen sollen die Kinder die kleinen Lesestücke ihres ersten Lesebuches fertig und mit Ausdruck lesen können. Das ausdrucksvolle Lesen setzt freilich, weil es sich nach dem Sinn richtet, Verständnis voraus; dieses wird durch ganz einfache Erklärung vermittelt. Der Elementarlehrer wird es nun zwar an den nötigen Erläuterungen der einfachen Lesestücke des Elementarlesebuches nicht fehlen lassen; aber in betreff des sinngemäßen und ausdrucksvollen Lesens thut in der Elementarklasse das Meiste und Beste das Vorthun des Lehrers. Der Lehrer sage: Lies es so! und das Kind liest es so nach und lernt fühlen, was das Gefühl des Lehrers in die Worte gelegt hat. Ausdrucksvolles Vorlesen bildet ausdrucksvolles Nachlesen.

c) Die Elementarklasse versäume nicht, eine Anzahl von denjenigen einfachen Gedichten, die das Kind gut lesen gelernt, auch auswendig lernen und vortragen zu lassen — im ersten Schuljahre etwa 8—10, im zweiten 12—15. In der Schrift Lübens: „Grundsätze und Lehrgänge für den Sprech- und Leseunterricht" (S. 12—14) findet man ein Verzeichnis

von Kindergedichten, die sich zum Auswendiglernen in der Elementarklasse eignen.

d) Im Schreiben müssen die Kinder am Schluß des zweiten Schuljahres auf der Schiefertafel leichte Stücke aus dem Lesebuche korrekt abschreiben, vorgesprochene einfache Sätze korrekt aufschreiben können. Man halte von unten herauf streng darauf, daß die Kinder Wörter, Sätze und kleine Lesestücke, die sie einmal geschrieben, von Zeit zu Zeit immer wieder schreiben, bis sich ihnen die richtige Schreibweise durch Ohr und Auge ganz fest eingeprägt hat. Auch werden die Kinder schon in der Unterklasse lernen, daß Bezeichnungen von Dingen Dingwörter heißen und daß man Dingwörter mit einem großen Anfangsbuchstaben schreibt, daß Wörter, wie Vater, Sohn, Maus — in der Mehrzahl den Umlaut haben u. s. w.

II. Der sprachliche Unterricht in der Mittelklasse.

Einleitung.

§. 155. Arm an Worten und Redeformen trat das 6jährige Kind in die Unterklasse der Volksschule ein, bereichert an beiden verließ es mit dem 8. Jahre dieselbe. Es hat in der Elementarklasse seine Muttersprache um vieles besser verstehen, richtiger sprechen und innerhalb des Fibel-Deutsch auch richtig schreiben gelernt.

Die Mittelklasse hat ihre Kinder nach den bezeichneten drei Richtungen weiter zu führen. Es geschieht durch methodische Leseübungen, durch planmäßige stilistische Übungen, durch grammatische und orthographische Belehrungen.

Alle diese Übungen und Belehrungen schließen sich hauptsächlich an das Mittelklassenlesebuch an, woraus folgt, daß die rechte Beschaffenheit dieses zur Erreichung genannter Zwecke von hoher Bedeutung ist.

Die Zeit anlangend, so gewähre man dem sprachlichen Unterrichte der Mittelklasse wenigstens 6 Stunden, wovon 3 auf Lesen, 2 auf stilistische Übungen kommen, 1 auf grammatische und orthographische Belehrungen mit Übungen.

A. Das Lesebuch in der Mittelklasse.

§. 156. Das Lesebuch der Mittelklasse unterscheidet sich von der Fibel der Unterstufe nach Inhalt und Zweck. Seine Lesestücke sollen in ihrer Art klassisch, also nach Inhalt und Form für die Bildungsstufe der Mittelklasse mustergültig sein.

Dem Inhalte nach werden die Lesestücke verschieden sein: Erzählungen aus dem Familien- und Volksleben, in kindlichem Tone gehalten, naturgeschichtliche und heimatliche Lebensbilder, Schil-

derungen der Jahreszeiten und physikalischer Naturerscheinungen, heitere Kinder- und Vaterlandslieder, Sagen, Märchen, leichtverständliche Parabeln, Rätsel u. dergl. Lesestücke religiösen Inhalts dürfen natürlich nicht fehlen.

Die Form der Lesestücke betreffend, so haben Prosa und Poesie abzuwechseln; die poetischen Stücke sind reichlich zu geben. „Bei allen Völkern, die eine normale geistige Entwicklung gehabt, ist die Poesie früher als die Prosa ausgebildet worden.“ Merkwürdig: auch bei Kindern erwacht der Sinn für Poesie sehr früh; sie haben an poetischen Stücken in der Regel größeres Wohlgefallen als an prosaischen. Dieser Zug verdient Beachtung, auch um der pädagogischen Bedeutung willen, die die Poesie im Jugendunterrichte hat. Die Dichtung redet eine anziehende Bildersprache in gefälligen rhythmischen Formen; sie malt Scenen aus dem Menschen- und Tierleben in anschaulicher Weise, leitet an der Hand des Sinnlichen zum Übersinnlichen und führt so die kindliche Phantasie gleichsam spielend hinüber und hinein in eine ideale Welt. Und wenn zu solch einem Lesestücke auch noch ein Bild mit charakteristischem Ausdruck gegeben ist, dann ist die Wirkung eine noch höhere.

Auch die Länge der Lesestücke ist beim Mittelklassenlesebuche von Bedeutung. Die meisten Lesestücke werden $1/2$ bis $2/3$ Seite füllen; zwei Seiten lange dürften nur ausnahmsweise zur Aufnahme sich eignen — nur dann, wenn sie Kinder dieser Altersstufe auf längere Zeit zu fesseln vermögen.

Von den Schriftstellern, die Mustergültiges zur Aufnahme in Mittelklassenlesebücher geliefert, merken wir: Anschütz, Curtman, Dinter, Dieffenbach, Güll, Haesters, Hebel, Hey, Hoffmann von Fallersleben, Kritzinger, Lieth, Löwenstein, Lüben, Christoph von Schmid, ferner Reinick, Krummacher, Pfeffel, Rückert, Caspari, Müllenhoff, R. Stöber.

Lesebücher für die Mittelklasse sind: 1. K. F. Th. Schneider, Deutscher Kinderfreund. 7. Aufl. 2. H. Keck, Deutsches Lesebuch für die gehobene evangelische Volksschule. T. I und II. 3. A. Lüben und K. Nacke, Lesebuch für Bürgerschulen. T. III und IV. 4. F. Paldamus, Deutsches Lesebuch. T. III und IV. 5. A. Berthelt, K. Petermann, L. Thomas und M. Baron, Th. Junghanns, H. Schindler, Die Muttersprache. T. II. (Für Mittelklassen) 6. W. Jütting und H. Weber, Lehr- und Lesebuch zur Pflege nationaler Bildung. 7. A. Haesters und G. Richter, Deutsches Lesebuch für die Mittelklassen der Volksschule. 8. W. Fix, Lesebuch für mittlere Klassen preußischer Volksschulen. 9. F. W. Hunger, Lesebuch für deutsche Bürger- und Volksschulen. T. II. 10. G. Gude und J. Haubold, Vaterländisches Lesebuch. Mittlere Stufe. 28. Aufl. 11. R. und W. Dietlein, Deutsches Lesebuch für mehrklassige Bürger- und Volksschulen. T. II. 12. H. Gabriel und K. Supprian, Deutsches Lesebuch mit Bildern. Ausg. B. T. I. 13. E. Bock, Deutsches Lesebuch. 14. A. Engelien und H. Fechner, Deutsches Lesebuch. Ausg A. T. II und III., Ausg. B. T. I und II., Ausg. C. T. I. 15. A. Büttner, Deutsches Lesebuch, Ausg. A. Unter Mitwirkung von F. Wetzel herausgegeben. T. I. 16. L. Wangemann, Deutsches Lese- und Sprachbuch für Volks- und Bürgerschulen. T. II. 13. Aufl. K. Helmrich, Vaterländisches Lesebuch für Mittel- und Oberklassen.

B. Praktische Verwertung des Mittelklassenlesebuchs.

1. Lesen. — Erklären der Lesestücke, Wiedererzählen und Vortrag.

§. 157. a) Lesefertigkeit. Das mechanische Lesen ist mit der Unterklasse keineswegs abgethan. Die Lesestücke der Mittelklasse stehen nach Inhalt und Form bedeutend über denen der Fibel. Sachlich bewegen sie sich meist auf ganz neuen Gebieten; sprachlich kommen hier viel neue Wörter, neue Wortformen und ausgebildetere Sätze vor. Auch der Umstand, daß die Lesestücke von verschiedenen Verfassern sind, die in ihrer Schreibweise von einander abweichen, erschwert das fertige Lesen. Man halte in der Mittelklasse noch mehr als in der Unterklasse auf lautes Lesen. Auch dies erfordert seine methodische Pflege. Das laute Lesen nennt Philipp Wackernagel eine Übung des Mutes. Das ist es; denn da muß das Kind aus sich herausgehen, als hätte es der ganzen Klasse etwas zu sagen. Selbst die Körperhaltung ist hier von Bedeutung. Das Kind muß dabei gerade stehen, die Brust heraus. Das laute Lesen nötigt zugleich zu lautreinem Lesen. Wenigstens lassen sich da Fehler der Aussprache leichter heraushören. Wenn mattes, träges, schläfriges Lesen durchaus nicht zu dulden ist, so darf andererseits das laute Lesen nicht in ein schreiendes ausarten; der Leseton muß natürlich, wohlklingend bleiben. Wir erinnern hier noch einmal an das Wort Thilos: „Einen Schall hervorbringen ist Sache der Natur; aber einen bemessenen bestimmten Sprachlaut im Dienste richtiger Rede in Deutlichkeit zu Gehör bringen — das ist Sache der Bildung, der Zucht, der Pflege, der Schule." Man halte also auf lautreines, fließendes und lautes Lesen.

b) Sinngemäßes Lesen. Auf das verständige oder sinngemäße Lesen wird die Mittelklasse viel mehr Sorgfalt zu verwenden haben, als auf der Unterstufe möglich war. Sinngemäß kann das Kind erst lesen, wenn es den Sinn seines Lesestückes erfaßt hat. In den Lesestücken der Mittelstufe kommen viele neue Wörter vor, deren Bedeutung ihm noch ganz oder zum Teil fremd ist, viele Gedanken, die es noch nie oder doch nicht so gedacht hat. „Was man nicht versteht, besitzt man nicht." (Goethe.) Soll daher das Kind möglichst in den vollen geistigen Besitz seiner Lesestücke kommen, so muß man es ins rechte Verständnis derselben einführen. Lesen und Erklären müssen hier stetig Hand in Hand gehen.

α) Der Lehrer beeile sich aber nicht mit seinem Erklären, vielmehr gebe er dem Kinde Zeit und Anregung, vorerst selbst über den Sinn seines Lesestückes nachzudenken. Er lasse zu diesem Behuf das neue Lesestück erst still durchlesen, wozu er je nach der Länge desselben 5 bis 8 Minuten Zeit gewährt. Er frage darauf nach dem Inhalte des still Gelesenen. Jetzt folgt das laute Lesen, wobei der Lehrer nach Schluß eines Abschnittes nach dem speziellen Inhalte dieses fragen kann. Auf

diese Weise wird das Kind zum aufmerksamen Lesen genötigt und das eigne Nachdenken über den Sinn des Gelesenen angeregt.

Daß sich das Kind schon während des Lesens selbst manches erklären wird, kann angenommen werden. Das Denken ist ja nun einmal eine natürliche Verrichtung des menschlichen Geistes, und das auch schon bei Kindern. Lesestücke stellen Scenen aus dem Leben der Menschen, der Tiere, oder Ereignisse aus der Natur dar, die das Kind mehr oder weniger aus Anschauungen kennt. Hier kommt also Neues zu Altem, Unbekanntes zu Bekanntem. „Auch der kleinste Schüler — sagt Hildebrand*) — bringt schon eine kleine Weltanschauung mit in die Schule, wenn darin auch von Prinzipien und Organismus noch nicht die Rede ist, wie bei den Großen; aber es sind sittliche und praktische Grundgedanken in der kleinen Weltanschauung schon vorhanden in Form von Ahnungen, die aus eigenen kleinen Erfahrungen in ihn kamen, oder als Sprichwörter, die er zu Hause oder unter seinen Spielgenossen gehört und ahnend ihren Kern erfaßt hat. Und wie liegt das den Kindern bereit zur Hand nach Inhalt und Form! Wie lebhaft reden sie in den Zwischenstunden oder auf dem Spielplatze von einem bestimmten Vorfall unter ihnen, wie streiten sie da, wer Recht oder Unrecht hat, mit beredten Worten, wie fließt da die deutsche Rede, und die in der Stunde die stummsten, sind da gern die beredtesten, und es fehlt ihnen kein Wort und keine Wendung, und auch Syntax und Satzbau sind schon da.“ Der Lehrer muß in der Seele des Kindes erschauen lernen, was da von sprachlicher Bildung gleichsam latent liegt. Es regt sich dies aber, wenn das Lesebuch Scenen aus dem Leben wirklich anschaulich und lebendig darstellt. Das Kind versetzt sich dann sinnend in das sinnvolle Gedicht, in die lebendige Erzählung, und so lebhaft, daß es darüber die Schulbank vergißt. Solches Sinnen und Denken rege man an und störe es nicht durch vorzeitiges Erklären.

β) Aber das Erklären des Lesestückes von seiten des Lehrers muß drum folgen. Er bleibt den Kindern gegenüber immer der Philippus, der bei jedem neuen Lesestücke mit der Frage an jedes herantreten muß: „Verstehest du auch, was du liesest?“ und der aus den Blicken der Kinder die Antwort herauslesen wird: „Wie kann ich, so mich nicht jemand anleitet?“ Das Erklären hat aber sein Maß, zumal bei dieser Klasse; es gehe nur auf Hauptsächliches und geschehe einfach, kurz und bündig. Oft genügt es, ein dunkles Wort mit einem dem Kinde bekannteren zu vertauschen, ein kompliziertes Satzganzes in einfache Sätze zu zerlegen. Auch beim Erklären von seiten des Lehrers sei Regel: was das Kind durch einiges Nachdenken selbst finden kann, lasse man es finden.

Über den hohen Wert, den die Einführung in das Verständnis der Lesestücke für die formale Sprachbildung hat, spricht sich Fr. Otto

*) S. Werner, Pädagogische Vorträge und Abhandlungen. 1. Bd. S. 69 ff.

also aus: „Dadurch wird der Schüler geistig wie sprachlich gefördert. Jede geistige Entwicklung ist stets mit einer sprachlichen Erwerbung verbunden; jede Vorstellung, welche zur Klarheit kommt, jeder ins Bewußtsein erhobene Gedanke baut sich ins Wort. Indem aber ein Schüler das von einem höheren und gereifteren Geiste Erzeugte lebendig nachbildet und nachkonstruiert und dadurch seine Geistesschranken erweitert, freier, beweglicher, kräftiger wird, lernt es zugleich sich selber verstehen; denn ob es auch mancherlei Gaben giebt, so giebt es doch nur einen Geist.“ Das Mittelklassenkind steht eben noch auf einer Bildungsstufe, wo es weniger produktiv denkt, als vielmehr Gedachtes sich anzueignen hat. Geistes- und Sprachbildung gehen immer Hand in Hand. Der Sprachlehrer sollte daher das Wort des Wilhelm von Humboldt nie aus dem Sinn kommen lassen: „Man kann sich Geist und Sprache nicht identisch genug denken.“

c) Die Mittelklasse pflege ferner auch das ausdrucksvolle (ästhetische) Lesen. Die Sprache erfaßt, wie schon früher bemerkt worden, den ganzen Menschen, also nicht bloß sein Denken, auch sein Fühlen und Wollen, alle Seiten seines Gemütslebens. Diese Wirkung übt sie auch schon auf Kinder. Sinnige Lebens- und Naturschilderungen, wie wir sie z. B. bei Fr. Güll finden, bei dem „Tiere, Bäume und Blumen sprechen und spielen, wie Kinder mit Kindern“ — erfassen Kinder mit der ganzen Innigkeit ihres weichen und zarten Gemüts. Der Lehrer kann diese Sinnigkeit sehr beleben und heben, wenn er selbst Sinn für Sinniges und Gemütvolles hat. Wir gehen noch einen Schritt weiter: auch schon die Mittelklasse hat es als Aufgabe anzusehen, daß sie durch ihren deutschen Unterricht ihre „deutsche Kinderwelt deutsche Gesinnung, deutsche Empfindung und deutsches Leben lehre“. (Kellner.)

d) Endlich hat die Mittelklasse auch das Sprachgefühl weiter zu entwickeln.

Kinder gebildeter Eltern lernen auch ohne Regeln lautrein, korrekt und ausdrucksvoll sprechen, lediglich dadurch, daß sie täglich gut sprechen hören und zu richtigem Sprechen täglich angehalten werden. So wirksam erweist sich hier das sprachliche Vorbild der Umgebung. Es bildet sich bei diesen Kindern sogar ein Gefühl für das Richtige in der Sprache aus, so daß sie das Falsche in der Rede anderer sofort erkennen, auch ohne sich der Gründe der entdeckten Fehler bewußt zu sein. Sie fühlen, was richtig und was nicht richtig ist, was schön und unschön geredet ist. (Sprachgefühl.) Was das Gewissen für sittliche Handlungen, das ist das Sprachgefühl für das richtige Sprechen, ein zwar unbewußtes, aber nichts destoweniger richtig leitendes Gesetz. „Für alle Verrichtungen des Sprechens — sagt Götzinger — hat sich durch die beständige Übung ein Gefühl des Richtigen gebildet, welches man das Sprachgefühl nennt. Die Sprachlehre hat dies sehr zu beachten, und es ist ihre eigentliche Auf-

gabe, dies oft dunkle Gefühl zum klaren Bewußtsein zu bringen. Das Sprachgefühl ist nicht sowohl der Gesetzgeber der Sprache, der uns den richtigen Weg vorschreibt, sondern vielmehr das Gewissen derselben, und fängt gewöhnlich erst dann an zu sprechen, wenn gegen das Gesetz gesündigt wird."

Also: Das Sprachgefühl der Kinder zu bilden — auch das ist Aufgabe der Schule. Die Beachtung dieser Aufgabe ist aber da doppelt Pflicht, wo die sprachliche Bildung im Elternhause eine mangelhafte ist. Wie kann nun die Schule nach der bezeichneten Seite hin ihrer Schuldigkeit nachkommen? Schon dadurch, daß der Lehrer in allen Unterrichtsstunden streng auf lautreines, korrektes und ausdrucksvolles Sprechen hält. Geschähe nur dies — in 3, 4, 5 Schulstunden täglich und Jahre hindurch — so würden sich die Kinder schon dadurch sehr viel richtige Formen und Weisen deutscher Rede aneignen.

Zur Bildung des Sprachgefühls sollen aber ganz besonders die Lesestunden benutzt werden. Beim Lesen werde zunächst jeder Fehler sofort berichtigt. Man lasse gute Lesestücke oft und so lange lesen, bis das Kind sie wirklich musterhaft lesen gelernt. Eine Anzahl prosaischer Lesestücke muß es, nachdem sie ihm erklärt worden, in möglichstem Anschluß an das Original auch frei vortragen, eine Anzahl poetischer ausdrucksvoll recitieren lernen. Wenn das alles mit höchster Sorgfalt ausgeführt wird, so eignen sich die Kinder dadurch viele Formen und Weisen deutscher Rede sicher an.

e) Vortrag und Deklamation. Lesestücke, die das Kind nach Sinn und Geist in sich aufgenommen, soll es sich, wie bereits bemerkt, auch den Worten nach zu eigen machen, daher prosaische möglichst wörtlich einprägen und dann in freier Rede sinngemäß und ausdrucksvoll wiedergeben, poetische aber wörtlich lernen und deklamatorisch vortragen, letztere jedoch in kindlicher Weise, ohne Pathos und theatralische Zuthat. Memoriert werde aber nur, was wert ist, fürs Leben gemerkt zu werden. — Um auch die Beherztheit im Reden zu fördern, lasse man diese Vortragsübungen öfter im Angesicht der ganzen Klasse ausführen.

(In den „Grundsätzen und Lehrgängen für den Sprech- und Leseunterricht" von Lüben findet man von S. 15—19 viele Gedichte verzeichnet, die in der Mittelklasse gelernt werden können. Im Seminarunterricht mache man die Schüler mit diesen Gedichten bekannt.)

Eine Lehrprobe als Zugabe. Wir zeigen noch an einem Beispiel, auf welche Weise die Mittelklasse ein Lesestück zu behandeln habe, um Sprachverständnis zu fördern, Sprachfertigkeit zu üben. Wir wählen dazu aus einem bekannten Gedicht folgenden Vers:

Zwei Augen hab' ich, klar und hell,
Die drehn sich nach allen Seiten schnell,
Die sehn alle Blümchen, Baum und Strauch
Und den hohen blauen Himmel auch.
Die setzte der liebe Gott mir ein,
Und was ich kann sehen, ist alles sein. U. s. w.

I. Lesen des Gedichts, damit das Kind mit dem Inhalt vorerst im allgemeinen bekannt werde.

II. Besprechung zur Einführung in das Verständnis.

L. Was wir jetzt gelesen, ist ein Gedicht. Lies, was über diesem Gedicht steht! — L. Diese Worte nennt man die Überschrift. Wie lautet also die Überschrift dieses Gedichtes? —

L. „Was ich habe" — das ist mein — nenne ich mein Eigentum. Gieb mir Dinge an, die du täglich mit zur Schule bringst! — L. Schiefertafel, das Lesebuch sind dein; wie kannst du dafür anders sagen? —

L. Die Schiefertafel — das Lesebuch hast du nicht immer bei dir. In unserm Gedicht sind Dinge genannt, die dein sind und die du überall bei dir hast. Was hast du denn nach dem 1. Verse? — Was nach dem 2. Verse? — Was nach dem 3. Verse? — Was nach dem 4. Verse? — Sieh — deine zwei Augen, deine zwei Ohren, deinen Mund, dein Herz hast du stets bei dir.

L. Was hast du also nach unserm Gedicht zuerst? — L. Ein Auge ist auf der rechten Seite — das ist dein rechtes Auge. Auf welcher Seite ist dein anderes Auge? — Wie nennst du dieses Auge, weil es auf der linken Seite ist? — Nun sag mir noch einmal, wie viel Augen du hast, und unterscheide sie, wie wir's eben gethan. K. Zwei Augen hab' ich, ein rechtes und ein linkes — oder: eins auf der rechten Seite, eins 2c. —

L. Ein Soldat hatte das Unglück, daß ihm im Kriege ein Auge ausgestochen wurde; der war nun einäugig; warum denn? — Wen nennt man also einäugig? — Wie können wir den nennen, der zwei Augen hat? —

L. Sag die erste Zeile unseres Gedichts noch einmal! — Hier stehen zwei Worte, die sagen, wie deine Augen beschaffen sind; wie heißen diese zwei Worte? — Also deine Augen sind klar. Was ist wohl das Gegenteil von klar? Trübe. (Klares — trübes Wasser.) Was für Augen giebt es hiernach? — Welche Augen sind besser: klare oder trübe? — Warum sind trübe Augen nicht gut? — Deine Augen sind hell. Wie heißt der Gegensatz von hell? — Von Isaak heißt es: seine Augen waren dunkel worden; was ist damit gemeint? — Mit trüben Augen kann man doch noch sehen: ist das mit dunklen Augen auch der Fall? — Wie nennt man die unglücklichen Menschen, deren Augen ganz dunkel sind?

L. Deine Augen sind rund wie eine Kugel. Eine Kugel kann man drehen. Gieb andere Dinge an, die sich drehen! — Die Augen drehen sich auch. Wendet eure Augen einmal, wie ich's euch sage. Also aufgepaßt: Augen rechts! — Augen links! — Augen nach oben! — Augen nach unten! — Jetzt seht rasch hintereinander nach rechts, nach oben, nach links, nach unten, dann geradeaus! — Seht, ihr könnt eure Augen drehen — nach allen Seiten drehen. Und das könnt ihr schnell thun. So steht's auch im Gedicht. Wie heißen da die ersten zwei Zeilen? K. Zwei Augen hab' ich, klar und hell. die drehn sich nach allen Seiten schnell. U. s. w. — Hiermit haben wir nur den Ton anzeigen wollen, in welchem eine derartige Besprechung zu halten.

III. Lesevortrag des Schülers.

IV. Memorieren und freier Vortrag.

2. Schreiben mit orthographischen Übungen.

§. 158. Unter Schreiben verstehen wir hier die korrekte schriftliche Darstellung fremder und eigener Gedanken. Das Kind bildet seine mündliche Rede an den Reden Gebildeter. So bildet es auch seinen Stil an mustergültigen Stilstücken seines Lesebuchs. Diese Stilübungen beginnen in der einfachsten Form schon in der Unterklasse.

In der Mittelklasse werden sie fortgesetzt. Die wichtigsten schriftlichen Übungen sind hier folgende.

a) Besprochene und vorgetragene Lesestücke werden aus dem Lesebuche wörtlich abgeschrieben. Die Erfahrung lehrt, daß die Kinder nicht fehlerfrei abschreiben; daher muß Korrektur eintreten. Man lasse jedes Kind nach dem Buche sich selbst korrigieren, oder lasse die Kinder sich gegenseitig korrigieren.

Zusatz. Über die Bedeutung verständigen Lesens und der Vortragsübungen für Bildung der Schreibart sagt Herder: „Das laute Lesen, auswendige Vortragen bildet auch die Schreibart, prägt Formen der Gedanken ein und weckt eigene Gedanken."

b) Der Lehrer diktiert das besprochene und von den Kindern schon einmal abgeschriebene Lesestück. Selbstkorrektur.

c) Das Kind schreibt das Lesestück aus dem Gedächtnis auf. Wieder Selbstkorrektur nach dem Lesebuche.

Diese drei Übungen sind die wichtigsten. Man wähle für diese stilistischen Übungen 12—16 Lesestücke aus, die die Kinder auch nach Orthographie und Interpunktion am Schluß des Jahres aus dem Gedächtnisse völlig korrekt müssen aufschreiben können. Um orthographische Korrektheit zu erzielen, werden in jedem Lesestücke schwere Wörter fleißig buchstabiert, nicht bloß beim Lesen, sondern auch wiederholt vor dem Aufschreiben des betreffenden Stückes. So prägen sich die Wortbilder fest ein. Um die Kinder in der Interpunktion zu befestigen, muß man darauf halten, daß sie beim Lesen, sowie bei Vortragsübungen die Interpunktionszeichen aufs genaueste beachten. Sie müssen nach jedem Komma und Punkte genau pausieren, bei Fragen, Ausrufen, Befehlen den Frag-, Ausruf- und Befehlston genau ausdrücken. (Siehe §. 161. 4 a!)

d) Wenn die Übungen a bis c wesentlich nur auf Reproduktion hinauslaufen, so möge die Mittelklasse auch den Anfang machen mit kleinen schriftlichen Produktionen, und zwar mit kleinen Beschreibungen. Den kleinen Aufsätzen liege immer eine ganz einfache Disposition zu Grunde. Gesetzt, es wäre der Sperling zu beschreiben, so würden dabei in Betracht kommen: α) Größe und Farbe; β) wo er seine Heimat hat; γ) wovon er sich nährt; δ) was er nützt und schadet. Ein Aufsätzchen über den Tisch würde in einfachen Sätzen ausführen: α) wer den Tisch macht; β) woraus er gemacht wird; γ) welche Teile er hat; δ) in welchen Formen er vorkommt; ε) wozu er dient.

Diese kleinen Aufsätze werden von Lehrer und Kindern gemeinschaftlich gearbeitet und korrekt auf die Wandtafel gebracht. Hier müssen die Kinder sie entstehen sehen, lesen, betrachten, einprägen, seltene Wörter buchstabieren, um dann das Ganze nicht abzuschreiben — das gemeinschaftlich Gearbeitete möge zuvor von der Tafel wieder entfernt werden — sondern aus der Erinnerung auf ihren

Schiefertafeln zu reproduzieren. Die Kinder, welche im Schreiben genug geübt sind, tragen sie in ein Sprachbuch ein.

Als dritten Zweck des deutschen Unterrichts bezeichnet C. Becker: Das Kind soll seine Muttersprache auch richtig schreiben lernen.

Die Rechtschreibung (Orthografie) hat, da die Laute der Lautsprache und die Zeichen der Schriftsprache sich nicht durchaus decken, ihre besonderen Schwierigkeiten, daher sie eine besondere sorgfältige Pflege erfordert, und zwar von unten auf. Innerhalb des Sprachgebietes, in welchem sich Kinder einer Volksschule bewegen, sollen sie die wesentlichsten Schwierigkeiten der Orthographie bis zu ihrem 12. Lebensjahre überwunden haben.

Die Lehrbücher*) geben für die Rechtschreibung im allgemeinen drei Regeln:

1. Schreibe, wie du sprichst! dazu: Schreibe, was du hörst!
2. Richte dich nach der Abstammung des Wortes!
3. Richte dich nach dem Schriftgebrauch und präge dir deshalb denselben durch das **Auge**, durch scharfes Anschauen des Wortbildes fest ein!

Regel 1 nennt man das phonetische Prinzip der Orthographie, Regel 2 das historische oder etymologische, Regel 3 das konventionelle.

Die aufgeführten 3 Regeln lassen sich aufs kürzeste so ausdrücken: beachte, wenn du richtig schreiben willst: die Aussprache — die Abstammung — den Schriftgebrauch!

Zu diesen Regeln einige Beispiele zur Erläuterung.

Zu 1. Schreibe, wie man spricht! Diese Regel setzt lautrichtiges Sprechen voraus. Bei vielen Wörtern macht sich das leicht; ei — aus — Maus — rein — nein — fein u. s. w. Anders ist es schon bei den Wörtern: le-ben u. le-sen, wo e wie ä klingt, Aug' u. auch, wo g u. ch, **kein** u. **Kaiser**, wo ei u. ai klanglich gleich sind. U. s. w

Die andere Form der ersten Regel: Schreibe, wie du hörst! setzt außer reiner Aussprache des Sprechenden auch geschärftes Ohr des Schreibenden voraus. Schwer ist es, durchs Hören b u. p in: Kalb u. Alp, d u. t in Bund u. bunt, g u. ch in Teig u. Teich zu unterscheiden. In Wörtern wie bedeutendste u. zusehends hört sich das „d", in Gans u. kann's die Verdoppelung des „n" im letzten Wort schwer heraus.

Zu 2. Die Abstammung ist in unzähligen Fällen für die Rechtschreibung entscheidend. Hierzu nur einige Beispiele.

In Wörtern wie Hand, Bank, Haut, Sohn, Hut wandelt sich in der Mehrzahl der Grundlaut in den Umlaut, daher ist zu schreiben: Hände, Bänke, Häute, Söhne, Hüte. — Fälle von Fall, Felle von Fell; sänke von sinken, senke von senken; halt von halten, hallt von hallen; klingt von klingen, klinkt von klinken.

Zu 3. Sonst schrieb man: Getraide, Waizen, Gränze, Aeltern, Brodt, todt, Schwerdt, jetzt: Getreide, Weizen, Grenze, Eltern, Brot, tot, Schwert; sonst schrieb man roth, Thier, jetzt rot, Tier. U. s. w.

---

*) Siehe Ed. u. Fr. Wetzel, Die deutsche Sprache. Teil I. Anhang.

Bemerkung. Bekanntlich ist die Orthographie neuerdings ein besonderes Studium geworden, die eine zahlreiche Litteratur veranlaßt hat. Wir führen hier nur an: Dr. K. Duden, Vollständiges orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache nach den neuen preußischen und — bayerischen Regeln. Außerdem: Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch in den sächsischen Schulen.

Über den Lehrgang hier nur einiges. Zur Erlernung der Rechtschreibung ist es von hoher Wichtigkeit, daß der Lehrer von unten auf geflissentlichst für Einprägung richtiger Wortbilder in Schriftsprache Sorge trägt. Gerade diesen Punkt scheint auch der sächsische „Lehrplan" für die einfache Volksschule, aus dem wir folgende Sätze hier aufnehmen, zu betonen. „Die Übungen im Rechtschreiben — heißt es daselbst — sind im Anschluß an das Lesen und beziehentlich die deutsche Sprachlehre auf sämtlichen Unterrichtsstufen vorzunehmen. Dieselben umfassen das Abschreiben, das Aufschreiben, sowohl nach dem Gedächtnis als auch nach Maßgabe bestimmter orthographischer Regeln, und das Nachschreiben von Diktaten."

Zusatz. In frühern Lehrbüchern, zum Teil auch noch in neuern, finden sich orthographische Übungen, die entschieden nicht zu billigen sind.

1. Verbesserung absichtlich falsch geschriebener Wörter.

Rochow war bekanntlich der erste, der die Kinder in der Rechtschreibung dadurch fest machen wollte, daß er Wörter und Sätze fehlerhaft an die Wandtafel schrieb, worauf die Kinder das Fehlerhafte aufsuchen und verbessern sollten. Für die Kinder, die solche Aufgaben lösen konnten, waren sie überflüssig; bei denen, die sie nicht lösen konnten, wirkten sie nachteilig; denn diese prägten sich nebenher falsche Wortbilder mit ein, wodurch das Sprachgefühl unsicher gemacht wurde.

2. Abschreibenlassen ganzer Reihen von Wörtern, die einander in irgend einem Punkte ähnlich sind.

Kahn, lahm, Zahl, Mahl — Schaf, Schwan — gab, kam u. s. w.

3. Aufschreiben orthographisch ähnlicher Wörter aus dem Gedächtnis. Suche je 20 Wörter, in denen mm, nn, ff, ll, vorkommt u. s. w.

Litteratur. 1. O. Steinbrück, Der erste Unterricht im deutschen Aufsatz. 100 ausgeführte Aufgaben nebst Hinweisungen auf die wichtigsten orthographischen Regeln. 2. Ludwig Rudolph, Praktische Anleitung zur Erteilung eines naturgemäßen Unterrichts in unserer Muttersprache. Erster Teil. 3. Abschnitt S. 43—92. 3. Joseph Steiner, Sprichwörter und Sprüche als Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung.

C. Grammatisches in der Mittelklasse.

§. 159. Das Mittelklassenkind versteht bald, was ein Ding- oder Hauptwort ist — es unterscheidet leicht Namen für Personen, Tiere und Sachen, ferner das Sprachgeschlecht, Einzahl und Mehrzahl, und die wichtigsten Formen der Mehrzahlsbildungen; an Beispielen läßt sich auch die Beugung des Dingwortes zeigen. Aber ein genaues Verzeichnis aller Arten der Hauptwörter, die Geschlechtsregeln mit ihren Ausnahmen, alle Formen der Deklination und dergleichen zu geben, wäre in der Mittelklasse ungehörig. Man kann weiter Belehrungen geben über Eigenschafts-, Thätigkeits-, Für-, Zahlwörter, aber überall nur Leichtfaßliches.

Auch in der Wortbildelehre ist vieles für die Mittelklassenkinder, die sich mit Übungen aus diesem Teile der Grammatik sogar sehr gern beschäftigen. Daß der, welcher Tische macht, ein Tischler heißt; daß die Silbe „in" weibliche Namen bildet; daß ein Acker, der Früchte trägt, fruchtbar, eine Ware, die viel kostet, kostbar ist, daß mit Hilfe der Silben „chen" und „lein" Verkleinerungswörter gebildet werden, das alles ist diesem Alter leicht begreiflich. Ebenso leicht begreifen diese Kinder das Gesetz der Zusammensetzungen, den Unterschied von Ziegeldach und Dachziegel, von Schiefertafel und Tafelschiefer ꝛc.

Was die Satzlehre betrifft, so kann man dem Kinde durch Zergliederungsfragen alle Bestandteile eines Satzes zum Bewußtsein bringen, auch ohne ihm die wissenschaftlichen Benennungen der Grammatik zu geben. Gesetzt, wir hätten den Satz: Unreifes Obst ist Kindern und Erwachsenen schädlich — so frage man: Von welchem Gegenstande wird in diesem Satze etwas ausgesagt? — Im Herbst wird das Obst reif; zu welcher Jahreszeit ist es noch nicht reif? — Welche Arten von Obst unterscheidet man hiernach? — Die Wörter „reif" und „unreif" geben Beschaffenheiten oder Eigenschaften des Obstes an; wie können wir sie deshalb nennen? — Welches Eigenschaftswort steht also bei dem Worte „Obst" — bei dem „Satzgegenstande" in unserm Satze? — Wem ist aber nach unserm Satze unreifes Obst schädlich? — Wem noch? — U. s. w. Durch diese Zergliederungsfragen kommen alle Teile dieses Satzes dem Kinde zum Bewußtsein. Von Subjekt, Attribut, Personenobjekt, von verbundenen Satzteilen ꝛc. erfährt es da freilich noch nichts; aber was schadet das? Wenn das Kind versteht, daß in dem Satze: Ich glaube, daß ein Gott ist — der zweite Satz angiebt, was ich glaube — also den Gegenstand des Glaubens, so weiß es vorerst genug. Daß dieser Satz ein gegenständlicher (ein Objektiv-) Nebensatz genannt wird, möge späterem Unterricht vorbehalten bleiben. So in vielen, vielen andern Fällen.

Hauptsache ist und bleibt, daß der Mittelklassenlehrer über Stoff und Form dieses Unterrichts völlig klar sei. Wir empfehlen folgende Leitfäden.

1. Baron, Junghanns und Schindler, Deutsche Sprachschule in Übungsbeispielen. Orthographie, Grammatik und Stil in konzentrischen Kreisen.

2. Köhnke, Deutsche Sprache. Bearbeitet für die Hand einer 7klassigen Volksschule. Klasse IV und III würden nach dem Dreiklassensystem hierher gehören.

3. Hierauf nennen wir das mustergültige „Lesebuch für die zweite Stufe der Primarschulen des Kantons Bern", das in einem Anhange den „grammatischen Unterricht der zweiten Schulstufe" — also der Mittelklasse behandelt. In sehr praktischer Weise wird hier das für eine Mittelklasse Gehörige an Beispielen nach analytischer Lehrweise gelehrt, auf 23 Seiten ein guter Grund für den höheren Kursus der Oberklasse gelegt.

4. A. Engelien, Leitfaden für den deutschen Sprachunterricht. I. Kursus. 45. Aufl.

5. Ludwig Rudolph, Praktische Anleitung zur Erteilung eines naturgemäßen Unterrichts in unserer Muttersprache. Erster Teil, 4. und 5. Abschnitt: Wort- und Satzlehre.

6. L. Wangemann, Der elementarische Sprachunterricht in den Unter- und Mittelklassen der Bürger- und Volksschulen. 4. Aufl.

In Mittelklassen höherer Bürgerschulen läßt sich allerdings weitergehen. Was da im 3., 4. und 5. Schuljahre (mit Kindern von 8—11 Jahren) aus der Grammatik zu lehren, hat Lüben in seinen „Grundsätzen und Lehrgängen für den Sprach- und Leseunterricht" zusammengestellt. Ebenso Dr. Panitz in seinem Leitfaden für den Unterricht in der Grammatik der deutschen Sprache — im 1. und 2. Kreis für das 3. und 4. Schuljahr.

III. Der sprachliche Unterricht in der Oberklasse.

Einleitung.

§. 160. Der sprachliche Unterricht der Oberklasse hat zunächst und im allgemeinen dieselben Zwecke zu verfolgen, die Becker für die Sprachbildung als die drei wichtigsten bezeichnet: Das Kind der Oberklasse soll seine Muttersprache gründlicher verstehen, richtiger sprechen und schreiben lernen.

Die Zweige des sprachlichen Oberklassenunterrichts sind: Lesen — Besprechung sprachlicher Musterstücke mit Vortragsübungen — elementare Grammatik — Aufsatz — orthographische Regeln und Übungen, letztere jedoch zumeist im Anschluß an Grammatik und Aufsatz. Die erstgenannten vier Zweige sind von den Methodikern bald isoliert, bald konzentrisch, mit mehr oder weniger Anschluß ans Lesebuch behandelt worden.

A. Das Lesebuch der Oberklasse.

§. 161. 1. In der neuern Methodik des Deutschen dient das Lesebuch nicht bloß der Lesefertigkeit: es bildet vielmehr das Fundament und den Mittelpunkt für alle Zweige des sprachlichen Unterrichts, wie in der Mittel-, so in der Oberklasse. Daher ist die rechte Beschaffenheit auch des Oberklassenlesebuchs von eminenter Bedeutung.

2. Das in §. 156 über Inhalt und Form der in ein gutes Mittelklassenlesebuch aufzunehmenden Lesestücke Gesagte gilt im allgemeinen auch für das Oberklassenlesebuch; nur daß die fortgeschrittene geistige Bildung der Oberklassenkinder eine Wahl von Lesestücken zuläßt und fordert, die nach Inhalt und Form höhere Sprachmuster sind.

3. In der Oberklasse ist das Lesebuch — wie es schon im Namen liegt — an erster Stelle Lesebuch. Die alte Schule betrieb aber das Lesen als Zweck; sie sah in der erlangten Lesefertigkeit die Aufgabe der Lesestunden als vollständig gelöst an. Der neuern Schule ist das Lesen Mittel; erst in dem erlangten Verständnis des Gelesenen, in dem erweckten Triebe und vermittelten Geschick zum „eignen Lesen, um Bildung und Sprache zu erwerben", sieht ein methodisch gut gebildeter Leselehrer die Aufgabe seiner Lesestunden als gelöst an.

4. Um bloße Lesefertigkeit kann sich's darum in der Oberklasse

einer guten Schule kaum mehr handeln; dagegen ist das sinngemäße und ausdrucksvolle Lesen an den tiefer gedachten und tiefer empfundenen Lesestücken sorgfältigst zu pflegen.

Was das logische und ästhetische Lesen betrifft, so gelten hierfür im wesentlichen die Regeln, die schon §. 145 entwickelt wurden.

Man hat gemeint, das ästhetische Lesen gehöre eigentlich nur der höheren Lesekunst an; doch hat es auch seine elementaren Formen, die in guten Oberklassen, zumal der mittlern und höhern Volksschule, geübt werden können und sollen.*) Die von guten Autoren in ihre Sprachstücke gelegten Empfindungen, Gefühle, Affekte 2c. soll der Leseschüler nachfühlen und lesend zum Ausdruck bringen. Zu dem, was hierüber bereits §. 145c und 157c gesagt worden, fügen wir hier noch folgendes.

Auch das ästhetische Lesen hat seine Regeln. Man unterscheidet rhythmische, melodische, dynamische.

a) Zur Rhythmik des Lesens gehört (nach Stockmayer**) zunächst das richtige Pausieren, wie es von der Interpunktion vorgeschrieben ist. Die Dauer der Pause ist aber bei jedem Interpunktionszeichen verschieden. „Das Komma gebietet eine längere Pause, wenn es Sätze von einander scheidet, als wenn es zwischen beigeordneten Satzgliedern steht. Das Kolon zeigt eine andere Pause an, wenn es in der Periode zwischen den Vordersätzen und Nachsätzen steht, als wenn die wörtliche Rede eines andern darauf folgt. Bei dem Fragzeichen, wenn es innerhalb des Satzganzen steht und die Stelle des Komma als Pausezeichen vertritt, ist kürzer zu pausieren, als wenn es am Schlusse des Satzganzen die Bedeutung des Punktes in sich schließt.“ Dasselbe gilt vom Ausrufzeichen.

Zum Rhythmus des Lesens gehört ferner das Tempo. „Das schnellere und langsamere Lesen tritt schon auf bei dem Unterschied zwischen tonlosen und betonten Silben, bei der Schärfung und Dehnung, beim Grund- und Bestimmungswort.“ Im Satze haben Haupt- und untergeordnete Begriffe, im Satzgefüge Haupt- und Nebensätze verschiedenes Tempo. (Man sehe noch § 145. 4b; von dem dort Gesagten gehört vieles auch hierher.)

b) Die Melodik des Lesens hat es mit der Modulation der Stimme, dem Steigen und Fallen des Tones zu thun. „Man unterscheidet hauptsächlich drei Töne: den Unterton, den Mittelton, den Oberton. Im Unterton schließt der Satz, wo ein Punkt steht. Mit dem Mittelton wird gewöhnlich der Satz begonnen und er bleibt durch den ganzen Satz der vorherrschende Ton. Der Oberton aber kommt auf den Hauptbegriff des Satzes, höher im Hauptsatze, etwas tiefer im

*) Das gr. Wort αἴσθησις bedeutet Empfindung, Gefühl; folglich ist ästhetisches Lesen empfindungs-, gefühlvolles Lesen. Dieses soll auf allen Stufen der Volksschule gepflegt werden.

**) Siehe Schmids Encykl. des Erz. und Unterr. Bd. V. S. 398f. Das oben unter a, b, c Gesagte schließt sich zum Teil wörtlich an Stockmayer an.

Nebensatze. Bei ihm bildet häufig der Gegensatz eine wichtige Rolle." (Siehe §. 145b gegen Ende Beispiele für rhetorische Betonung!) Wo man diese Betonungsgrade gar nicht beachtet, entsteht das höchst widerliche eintönige (monotone) Lesen.

Bemerkung. Ton und Laut sind verschieden. Die Rede läßt sich nicht in Tönen darstellen; wo man so liest, daß ein bestimmter Ton durchklingt, da findet singendes Lesen statt.

„Zur Melodik gehört auch noch die Kunst, den rechten Grundton für jedes Lesestück zu finden." Das Lied: „Nun danket alle Gott" hat einen andern Grundton als etwa: „O Haupt voll Blut und Wunden"; der 96. Psalm einen andern als Psalm 130 oder 51.

c) „Bei der Dynamik des Lesens handelt es sich um die Stärke und Schwäche, um Anschwellen und Abnehmen des Tones; sie ist für ein gutes Lesen ebenso wichtig, als in der Musik die Beachtung des forte und piano, des crescendo und des decrescendo. Beim Lesen von Gedichten mit verschiedenem Ausdruck, bei Anführungen direkter Rede, bei Dialogen 2c. tritt das Dynamische besonders stark hervor. Es gehört ein feingebildeter Geschmack dazu, hier immer und überall das Richtige zu treffen. Bei Kindern kann dieses meist nur durch Vorthun fühlbar gemacht werden. Eben deshalb ist es nötig, daß ein Lehrer, der in einer Oberklasse Leseunterricht giebt, wie die Regeln des logischen, so auch die Regeln des ästhetischen Lesens genau kenne, damit er klassische Lesestücke wahrhaft mustergültig vorzulesen imstande sei."

Bemerkung. Im Seminarunterricht erläutere man das unter a, b, c Gesagte an Beispielen, damit den Schülern je mehr und mehr ein Licht darüber aufgehe, daß Schönlesen wirklich eine hohe Kunst sei, und daß ein gewissenhafter Lehrer auf eine solche Stunde sich gut vorbereiten müsse In der „Praktischen Anleitung zur Erteilung eines naturgemäßen Unterrichts in unserer Muttersprache" von L. Rudolph findet man T. II. S. 11ff. über das melodische, rhythmische und dynamische Moment im Lesen eingehendere Belehrungen, mit vielen gut gewählten Beispielen. Übrigens leistet in der Elementarschule auch das ausdrucksvolle Recitieren der Bibelsprüche, Kirchenlieder 2c. dem Schönlesen wichtige Dienste. Man denke nur an Sprüche, wie: „Wenn du fromm bist, so bist du angenehm; bist du aber nicht fromm, so 2c."; oder an: „Dein Leben lang habe Gott vor Augen und im Herzen 2c."

5. Das Lesebuch der Oberklasse hat wichtigen, speziell pädagogischen Interessen zu dienen, die teils formaler, teils materialer Natur sind. Der Sprachunterricht ist an sich ein formaler Gegenstand; darum werden die formalen Unterrichtszwecke voranstehen. Das Lesebuch der Oberklasse soll fördern: intellektuelle, sprachliche, ästhetische, nationale, sittlich-religiöse und realistische Bildung.

a) Intellektuelle Bildung. Wenn das Oberklassenkind die eine höhere Sprache redenden Lesestücke seines Lesebuches richtig verstehen, wenn es den Inhalt derselben in der Hauptsprache so denken lernt, wie die im Lesebuch vertretenen Denker und Dichter sie gedacht haben: so muß ja die Lesestunde seine intellektuelle Bildung wesentlich heben. Sprachbildung ist immer schon an sich Geistesbildung, so gewiß als

das Sprechen nur ein lautes Denken ist. (Siehe §. 157b. β am Schluß das Wort Humboldts!)

b) Sprachliche Bildung. Stücke zum Schönlesen, zum deklamatorischen Vortrage, Stilmuster, praktische und poetische Stücke aus der deutschen Litteratur.

c) Ästhetische Bildung. Zur Pflege dieser dienen: poetische Stücke, Schilderungen von Gegenständen der Natur und Kunst. (Bauwerke.)

d) Nationale Bildung. Das deutsche Kind soll in seiner deutschen Schule auch deutsche Art und Sitte kennen und lieben lernen. In den im Lesebuch vertretenen Litteratur-Erzeugnissen tritt vor den deutschen Schüler der deutsche Geist selber hin, nicht bloß in einer Gattung der Spracherscheinungen, sondern in allen Richtungen den Menschen fassend — „hier ernst, dort spielend, trauernd oder jauchzend, dichtend und singend, oder auf den Flügeln der Andacht sich zum Ewigen erhebend". Nach Hugo Weber soll darum das Lesebuch sein „ein Rundgemälde deutschen Lebens für das geistige Auge, ein Bildersaal für Verstand und Gemüt der deutschen Jugend, eine weltliche, eine nationale Bibel, die jeden Deutschen auf seinem Lebensgange begleite, ein Buch, das, wie Bibel und Gesangbuch, jedes Haus besitze und aus dem ein jeder seine Sprache der Form nach bilde und veredle, Herz und Gemüt erwärme und erfrische, ein Buch, in welchem das Kind, aber auch noch der Mann klassische, nach Form und Inhalt schön abgerundete Schilderungen und Charakterbilder aus dem vergangenen und gegenwärtigen Kulturleben seines Volkes und aus der Natur seines Landes zur Belebung seiner nationalen Gesinnung reichlich vorfinde".

e) Sittlich-religiöse Bildung. Vom 16. bis weit herauf ins 18. Jahrhundert stand die Lesestunde ganz im Dienste der Religion. Nach der Fibel war die Bibel das einzige Lesebuch. Selbst die Fibel hatte religiösen Inhalt. Und als später Historien- und Evangelienbücher aufkamen, so enthielten diese der Natur der Sache nach auch nur biblische Stoffe.

In neuerer Zeit haben sich wieder Stimmen vernehmen lassen, die die Bibel als einziges Schullesebuch empfehlen, und das nicht bloß, weil sie die sittlich-religiöse Bildung fördert, sondern weil sie auch in vorzüglichem Grade geeignet sei, eine volkstümliche Sprachbildung zu vermitteln, da auch der geringste Mensch in der Schriftsprache sein Kirchenlied singe, predigen höre und seine Gebete lese. Der hochachtbare und einsichtige Pädagog, weil. Oberschulrat Dr. Roth in Stuttgart, erklärt unter Bezugnahme auf Stimmen der angeführten Art: „Ich meinte, und aufrichtig gestanden, ich meine heute noch, gerade vom Gesichtspunkte der Sprachbildung aus gebe es kein Buch von so entschiedener und überwiegender Brauchbarkeit, wie die Luthersche Bibelübersetzung; und ich meine es nicht nur, sondern ich weiß es, daß Bauern und Bäuerinnen, welche kein anderes Lese-

buch in der Schule hatten, ihren innern Sinn so sicher und klar an der Bibel gebildet haben, daß sie, was man heute noch bei alten Leuten finden kann, nicht nur klar und treffend, sondern auch schön in ihrer Art schreiben, daß sie Stil lernten. Und da glaube ich denn, daß die Bibel nicht bloß ihrem Inhalte, sondern auch ihrer Sprache nach ohne Widerrede verdiene, das einzige Lesebuch in der Volksschule zu sein."

Die Bibel wird aber doch eigentlich nur zur Förderung religiöser Erkenntnis und zur Erbauung gelesen, und thun wir das in besondern Bibellesestunden. Behufs rein sprachlicher und nationaler Bildung bedürfen wir durchaus eines Litteraturlesebuches, das an mustergültigen Lesestücken im deutschen Kinde deutsche Art des Denkens, Fühlens und Strebens zum Bewußtsein bringt und nährt. Ein solches Litteraturlesebuch wird und soll der sittlich-religiösen Bildung auch dienen. Der Inhalt bringt das von selbst mit sich; denn es werden sich ja darin auch finden: Kirchengeschichtliche Lebensbilder, etliche Kirchenlieder mit Lebensbildern ihrer Dichter, Lebensbilder edler Fürsten und patriotischer Bürger, Fabeln und Parabeln, die ebenfalls ihre Moral haben, Sittengemälde, deutsche Sprichwörter.

f) Realistische Bildung. Vom 16. bis weit herauf ins 18. Jahrhundert wurde in den evangelischen Volksschulen von den Realien wenig oder nichts gelehrt. Rochow war der erste, der mit seinem „Kinderfreunde" ein Schullesebuch schuf, das den Kindern auch sogenannte „gemeinnützige Kenntnisse" zuführte. Splittegarb, Wilberg, Thieme, Loßius und andere schrieben ähnliche Lesebücher. Da die Bedeutung und der Wert realistischer Kenntnisse je länger je mehr erkannt und gewürdigt wurde, so erweiterte man in den Lesebüchern die realistischen Stoffe dermaßen, daß darüber die litteraturgeschichtlichen Stoffe zurücktraten. Wilmsen sagt im Vorwort zu seinem Kinderfreund: „Für Volksschulen scheint nur dasjenige Lesebuch zweckmäßig zu sein, welches eine Encyklopädie der gemeinnützigsten Kenntnisse enthält und mit der erforderlichen Reichhaltigkeit auch die möglichste Faßlichkeit verbindet." Im weitern Verlauf verfiel man auf die sogenannte Leitfadenform, d. i. man gab im realistischen Teile des Lesebuches nur Namen, Zahlen, Übersichten, Stichwörter und überließ die Ausführung — die Befleischung des Gerippes — dem Lehrer. So gehaltene Partien gewährten der Lesestunde freilich keine sprachlichen Musterstücke mehr. Solche Lesebücher schrieben: Ludwig, Seiler, Funke, Wilmsen, Schlez, Hempel, Zerrenner, Löhr, Otto, Kirsch, Stern u. a. Nachdem die neueste deutsche Schulgesetzgebung die Realien zu obligatorischen Gegenständen erhoben hat, und Methodiker für diese Lehrfächer treffliche Leitfäden geschrieben haben, werden in den Lesebüchern realistische Lesestücke nur noch in soweit aufzunehmen sein, als auch aus den Gebieten der Natur und Geschichte

„frische, lebensvolle, ansprechende, in sich abgerundete, bedeutsame Bilder" zu geben sind.

Lesebuchlitteratur.

K. Gude und J. Haubold, Vaterländisches Lesebuch in Bildern und Musterstücken. Obere Stufe.

A. Richter, Deutsches Lesebuch für die Oberklassen in Bürger- und Landschulen.

R. und W. Dietlein, Deutsches Lesebuch für mehrklassige Bürger- und Volksschulen. T. III. Oberstufe.

L. Heinemann, Deutsches Lesebuch für Volksschulen. T. II.

A. Haesters, Deutsches Lesebuch für die Oberklassen der Volksschule. Unter Mitwirkung von G. Richter herausgegeben.

L. Bauer und G. R. Marschall, Deutsches Lesebuch für die Oberklassen der Volksschule.

H. Gabriel und K. Supprian, Deutsches Lesebuch mit Bildern für die Volksschule. Ausg. B. T. II.

A. Büttner, Deutsches Lesebuch. Ausg. A. Unter Mitwirkung von F. Wetzel herausgegeben. T. II.

F. W. Hunger, Lesebuch für deutsche Bürger- und Volksschulen. T. III.

K. F. Th. Schneider, Germania. Lesebuch für die oberen Klassen evangelischer Schulen.

H. Keck, Deutsches Lesebuch für die gehobene evangelische Volksschule. T. III.

K. Runkwitz, Kinderschatz. T. III.

Berthelt rc. Lebensbilder IIIa u. IIIb.

Berthelt rc. Die Muttersprache.

W. Fix, Lesebuch für die Oberstufe evangelischer Volksschulen.

A. Lüben und K. Nacke, Lesebuch für Bürgerschulen. T. V und VI.

F. Paldamus, Deutsches Lesebuch. T. V und VI.

A. Engelien und H. Fechner, Deutsches Lesebuch. Ausg. A. T. IV und V. Ausg. B. T. III. Ausg. C. T. II.

L. Wangemann, Deutsches Lese- und Sprachbuch. 4. T. 7. Aufl.

Jütting und Weber, Lesebuch IV.

Dr. A. Vogel, Neues deutsches Lesebuch für Volks- und Bürgerschulen. „Nach „typischer" Methode verfaßt" III. (Teil I Unterstufe, II Mittelstufe.) Vergleiche hierzu das dazu erschienene Beiblatt.

B. Praktische Verwendung des Oberklassenlesebuches.

1. Kursorisches Lesen mit den nötigsten Erklärungen.

§. 162. Wir unterscheiden kursorisches und statarisches Lesen. Das kursorische Lesen hat den Zweck, daß viel gelesen werde, um das Kind im raschen Finden des rechten Ausdrucks zu üben und es mit einer möglichst großen Anzahl von Litteraturmustern bekannt zu machen. Daher hat man hier nur das zu erklären, was zum allgemeinen Verständnis ganz nötig ist.

Die Stunden für kursorisches Lesen haben folgende Übungen.

I. Stilles Durchlesen von seiten des Schülers — mit nachfolgenden Fragen nach dem wesentlichen Inhalte des Gelesenen von seiten des Lehrers.

II. Lautes Vorlesen von seiten des Schülers.

III. Die nötigsten Erklärungen zum bessern Verständnis des Lesestücks.

IV. Vorlesen von seiten des Lehrers und nochmaliges Lesen von seiten des Schülers.

V. Freie Wiedergabe des Gelesenen von seiten der Kinder.

Die zweite Form des Lesens ist das statarische Lesen. In jeder Lesestunde wird ein kleinerer Abschnitt eines Lesestückes bis zum mustergültigen Lesevortrag eingeübt, wobei Chorlesen und Einzellesen zweckmäßig abzuwechseln haben.

2. Eingehende Auslegung ausgewählter Musterstücke mit Vortragsübungen.

§. 163. Man wähle 12—20 prosaische und poetische Muster aus, die zum vollen Verständnis der Kinder zu bringen sind und die diese vollkommen sinngemäß und ausdrucksvoll lesen und vortragen lernen müssen. Das Lehrverfahren ist folgendes.

I. Vorlesen des Lesestücks von seiten des Lehrers, aufmerksames Nachlesen von seiten der Kinder. Warum ist hier nicht mit Stilllesen und Vorlesen der Kinder zu beginnen? Weil hier nicht das Lesen, sondern die Einführung Hauptzweck ist. Wie Klavierlehrer durch Vorspielen eines zum Einüben ausgewählten klangvollen Tonstückes bei ihren Schülern zuerst das Verlangen wecken, es auch so spielen zu können, und so Eifer zum eifrigen Üben rege machen: so wendet sich hier der Leselehrer vorerst an das Sprachgefühl der Kinder, daß deren Herz und Gemüt von der malerischen und ergreifenden Scene eines Musterstückes schon vor der Betrachtung hingenommen werde. Manche Methodiker (Otto u. a.) halten zur Erreichung dieses Zweckes noch eine vorbereitende Einführung für nötig, bestehend in kurzer Zeichnung der Situation des Gedichtes. Bei der Einkehr von Uhland etwa so:

L. K. Denkt euch einmal einen Wandersmann. Derselbe fand hart an dem Wege, den er zu wandern hatte, einen Baum mit wunderlieblichen Früchten. Es war um die Mittagszeit. Der Wanderer war müde und legte sich unter den Baum. Hier wurde ihm nun — denkt nur! — ein herrliches Mittagsmahl zu teil, und ganz umsonst. Was für Speise war's denn? Woher kam sie? Nun das erzählt uns ein lieber deutscher Dichter — heißt Uhland — in einem gar schönen Gedicht. Ich will euch dieses herrliche Gedicht vorlesen.

II. Eingehende logische, sprachliche und sachliche Erklärungen, mit denjenigen etymologischen, syntaktischen und orthographischen Erläuterungen, die zum Verständnis, resp. zur korrekten schriftlichen Reproduktion des betreffenden Lesestückes unbedingt nötig sind; ferner Belehrungen über die Art der Lesestücke, bei Gedichten über die poetische Form und über den Verfasser.

Man lege diesen Besprechungen eine Disposition zu Grunde. Schema: 1. Erläuterungen — wie bereits bemerkt. 2. Einteilung — Zerlegung in Abschnitte. 3. Hauptgedanken, bei Gedichten. 4. Litteraturkundliches, und zwar eventuell a) über die Art des Stückes, b) über die metrische Form, c) Biographisches über den Verfasser.

III. Nun erst Lesevortrag von seiten des Schülers. Aber wohlgemerkt: Lese**vortrag**. Der Schüler muß durch die vorangegangene Behandlung das Lesestück so weit inne haben und beherrschen, daß es nur flüchtiger Blicke auf das Lesestück bedarf, um dieses wirklich lesend vortragen zu können.

IV. Freie Wiedergabe des behandelten Stückes in korrektem Deutsch.

V. Wörtliches Memorieren.

VI. Deklamatorisches Recitieren.

Der Raum gestattet nicht, ausgeführte Beispiele zu geben. Man zeige aber im Seminarunterricht an je einem Beispiel, wie eine Erzählung, eine Fabel, eine Parabel und Allegorie, ein Volkslied, eine Ballade, eine Idylle, eine Beschreibung und Abhandlung nach obigen Gesichtspunkten unterrichtlich zu behandeln und lasse von Schülern in Lehrübungsstunden Beispiele praktisch ausführen. Der Lehrer gewähre den Schülern zur Vorbereitung auf gedachte praktische Ausführungen in der Übungsschule folgende Schriften:

Fr. Otto, Das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache.

H. Morf, Der Sprachunterricht in der Volksschule.

L. Kehr, Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke.

Dr. Eisenlohr, Die Behandlung des Lesebuchs auf der Mittelstufe, nachgewiesen an 100 Beispielen. (Auch für die Oberklasse vieles recht brauchbar.)

E. Richter, Anleitung zum Gebrauch des Lesebuchs in der Volksschule. Abt. I. Theoretische Ausführungen; Abt. II. Praktische Ausführungen.

Dietlein, Die Poesie in der Volksschule.

Lüben und Nacke, Einführung in die deutsche Litteratur. (Mehr für höhere Schulen.)

Kriebitzsch, Zum Lesebuch. Poetische und prosaische Lesestücke mit Auslegungen für den Schulgebrauch.

Büttner, Der Sprachunterricht in der Oberklasse der Volksschule. Die Behandlung des Lesebuchs, nachgewiesen an 80 Lesestücken.

Brümmer, Der poetische Lesestoff, seine Behandlung u. s. w. in der Volksschule.

Leimbach, Ausgewählte deutsche Dichtungen, für Lehrer und Freunde der Litteratur erläutert. (Vorzüglich, aber mehr für höhere Schulen geeignet.)

Zusatz. Wir empfehlen unsern Lesern noch den sehr lehrreichen Aufsatz über: „Das Sprachstück und dessen Behandlung" — von Kriebitzsch in der Kehrschen „Geschichte der Methodik" Bd. III, S. 1—50. Der Verfasser beginnt mit dem Wort Goethes: „Alles Gute ist schon einmal gesagt worden, es kommt nur darauf an, es noch einmal zu denken." Dies Wort lasse sich auch auf den deutschen Unterricht der deutschen Volksschule und die Geschichte seiner Methode anwenden, und besonders auf den Zweig desselben, den die Überschrift andeute. Nun folgt der geschichtliche Beweis. Schon die Griechen und Römer haben die Bedeutung der Lektüre sprachlicher Musterstücke für die Bildung der Jugend in ihrer Muttersprache erkannt, auch richtige metho-

dische Winke zu deren praktischer Verwertung gegeben. Wir entnehmen für hier nur den Anfang jener reichen Ausführungen.

Platon sagt im „Protagoras“: „Wenn die Kinder lesen gelernt haben und auch das Geschriebene schon verstehen, wie vorher das Gesprochene, so geben die Lehrer ihnen auf den Bänken die Gedichte der trefflichsten Dichter zu lesen und halten sie an, sie auswendig zu lernen.“ Aristoteles rät, den grammatischen Unterricht besonders durch Lektüre zu üben und zu stützen. In Quintilians „Inst. orat.“ (I, 4) heißt es: „Die ganze Aufgabe der Grammatiker zerfällt in zwei Stücke: Die Kunst gut zu reden und die Erklärung der Dichter. Es steckt aber hinter dieser Aufgabe doch mehr, als sie auf den ersten Blick verspricht. Denn zum Reden gehört auch die Anweisung zum Schreiben, und der Erklärung der Dichter geht das gute Lesen derselben voran, und mit allen diesen Stücken ist die Beurteilung des Gelesenen verbunden.“ U. s. w.

C. Elementare Sprachlehre in der Oberklasse. (Grammatik mit theoretischer Orthographie.)

§. 164. Die Methodik des deutschen Unterrichts hat sich in der deutschen Volksschule viel später ausgebildet, als die der andern Schulfächer. Zur Zeit zerfällt sie in der Oberklasse hauptsächlich in folgende Zweige: Lesen, und zwar kursorisches, wegen des logischen Lesens zugleich mit den nötigsten sachlichen Erklärungen begleitet; statarisches mit eingehenden Erklärungen behufs relativ vollkommnen Verständnisses und zur Ermöglichung guten Vortrags und guter Deklamation; litteraturgeschichtliche Belehrungen nach Anlaß des Litteraturlesebuches; elementare Sprachlehre mit Orthographie, stilistische Arbeiten.

Von diesen Zweigen unterliegt die methodische Behandlung der elementaren Grammatik eigentümlichen Schwierigkeiten. Es sind verschiedene Wege und Weisen versucht worden, und gehen hier die methodischen Ansichten auch jetzt immer noch auseinander. Im allgemeinen lassen sich fünf Hauptentwicklungsphasen unterscheiden, die, wenn auch nicht streng zeitlich, doch nach Lehrgang und Lehrmethode wesentlich geschieden sind. Bevor wir diese Entwicklungsphasen aufführen und besprechen, wollen wir erst noch die Vorfrage erledigen, ob denn überhaupt deutsche Grammatik in die Volksschule gehöre. Vernehmen wir darüber die Meinung Luthers, Vollbedings und Philipp Wackernagels.

Wer etwa daran Anstoß nehmen wollte, daß wir uns für eine so ganz spezielle methodische Frage auf Luther beziehen, der möge erwägen, daß Luther es gewesen, der das Hochdeutsche zum Gemeingute des deutschen Volkes gemacht. So weit die deutsche Zunge reicht, denkt man mit seinen Gedanken und redet mit seinen Worten. Dieser Luther hat nun auch viele Aussprüche gethan, die nicht bloß für die Erziehung, sondern selbst für die spezielle Methodik von prinzipieller Bedeutung sind. Zu diesen gehören auch folgende Worte: „Sage mir, wo ist jemals eine Sprache gewesen, die man aus der Grammatik wohl und recht habe

lernen können? Ist es nicht wahr, daß auch die Sprachen, so die allergewissesten Regeln haben, als die lateinische und griechische, vielmehr durch Übung und Gewohnheit, denn durch Regeln gelernt werden?" Wenn er weiter bemerkt, daß er mehr Ebräisch gelernt habe, wenn er im Lesen einen Spruch gegen den andern gehalten, denn wenn er's gegen die Grammatik gerichtet habe: so liegt in diesen Worten auch für das Deutschlernen ein methodischer Grundsatz, nämlich der, daß Deutsch am besten und sichersten praktisch erlernt werde — durch tägliche Übung in deutscher Rede unter Leitung solcher, die die deutsche Sprache verstehen und gut sprechen.

Von Luther weg machen wir einen großen Sprung bis herauf auf den Methodiker Vollbeding.

M. J. E. Vollbeding schrieb 1798 einen „Katechismus der deutschen Sprache zum Gebrauche in Schulen". Nach der Vorrede war jedoch diese Sprachlehre, ungeachtet sie „Katechismus" hieß, nicht für gewöhnliche Volksschulen bestimmt; denn es heißt da ausdrücklich: „Der Schüler darf kein Kind, sondern muß schon ein unterrichteter Mensch sein, der, welches wohl zu wünschen wäre, besonders die Anfangsgründe der lateinischen Sprache schon gelernt hätte, woraus sich so manches würde erklären können." Darauf folgen die wichtigen Worte: „Überhaupt scheint mir in dem Unterricht der deutschen Sprache dieses der beste Gang zu sein: man spreche mit dem Kinde fleißig und lasse darin alle Sprachfehler vermeiden. Dann lasse man es die besten Schriftsteller (Wieland, Campe u. a.) fleißig lesen. Ganz zuletzt, wenn es der junge Mensch so weit gebracht hat, daß er richtig sprechen und schreiben kann, lehre man ihn die Regeln der deutschen Sprache selbst. Die deutsche Sprache kunstgemäß nach Regeln zu lernen, ist eigentlich nur für den Erwachsenen, für den Ausländer, der Deutsch lernt. Für unsere deutschen Kinder würde es eine überflüssige Folter sein." Vollbeding meinte also, daß das deutsche Kind seine Muttersprache auch ohne Grammatik durch wohl geleitete Sprech- und Sprachübungen richtig sprechen und schreiben lernen könne und werde.

Philipp Wackernagel war, wenn auch nicht unbedingt gegen grammatische Belehrungen, so doch entschieden gegen die systematische Grammatik der Becker-Wurstschen Schule, insbesondere auch gegen Verfrühung der Grammatik. In der Schrift: „Der Unterricht in der Muttersprache" — die 1842 zum ersten Male erschien, sagt er: „Ein gründliches grammatisches Studium der Muttersprache kann unmöglich vor dem 14., 15. Jahre beginnen; eine logisch zergliedernde Grammatik nach Becker aber ist für das Knabenalter ganz ungeeignet." Es leuchtet ein, daß Philipp Wackernagel dem grammatischen Deutsch in der Volksschule nicht gerade besonders hold gewesen.

Die Meinung der meisten Methodiker geht aber doch dahin, daß die Volksschule neben Lesen und Aufsatz auch deutsche Sprachlehre zu lehren habe. In Bezug auf das Was und Wie gingen und gehen freilich die Ansichten zum Teil weit auseinander. Es lassen sich, wie schon bemerkt, im allgemeinen fünf Hauptentwicklungsphasen unterscheiden, die sich nach Eigentümlichkeit der Lehrgänge und Lehrweisen etwa in nachstehender Weise charakterisieren lassen.

I. Die deutsche Sprachlehre bestand nur aus grammatischen Aphorismen, die gedächtnismäßig gelernt wurden. Repräsentanten: Ickelsamer, Felbiger, Fiedler.

II. Die Sprachlehre gab die Regeln der deutschen Grammatik systematisch geordnet und in relativer Vollständigkeit, mit viel Aufgaben zur schriftlichen Lösung behufs fester Einprägung und sicherer Anwendung der Regeln. Repräsentanten: Heinsius, Diesterweg, Scholz.

III. Der grammatische Unterricht der Volksschule gestaltete sich zur rationalen Sprachlehre — zur Sprachdenklehre; die Behandlung war analytisch-synthetisch, mit viel Aufgaben zu schriftlichen Lösungen. Repräsentanten: Becker, Wurst, Honcamp.

IV. Der grammatische Unterricht verlor seine selbständige Stellung, wurde in die Lesestunde verlegt und ans Lesebuch angeschlossen. Diese neue Weise der Behandlung nannte man: die anlehnende oder angelehnte, auch die konzentrierende oder zentralisierende Sprachmethode. Repräsentanten: Otto, Kellner, Morf, Kehr.

V. Die Mängel der angelehnten oder zentralisierenden Methode führte neuerdings wieder zur Dezentralisation, also zur Loslösung oder Isolierung der Grammatik vom Lesen und vom Lesebuche, und so kehrte man zum „isolierten grammatischen Unterricht" zurück.

Zu diesen fünf Phasen der Sprachmethodik nun die nötigen Ausführungen.

Zu I. Merkwürdig, daß schon zu Luthers Zeiten die erste elementare Sprachlehre erschien, die freilich für die Schulpraxis wenig Bedeutung gehabt hat. Um 1522 gab Valentin Ickelsamer eine solche unter dem Titel heraus: „Teutsche Grammatica, Daraus ainer von jm selbs mag lesen lernen, mit allem dem, so zum Teütschen lesen vnd desselben Orthographian mangel vnd überfluß, auch anderm vil mehr zuo wissen gehört. Auch etwas von der rechten art vnd Etymologia der teütschen sprach vnd wörter, vnd wie man die Teütschen wörter in jre silben taylen vnd zusamen Buchstaben soll." — Das Büchlein hat den bescheidenen Umfang von 40 Blättern in Duodez. Daß es keine eigentliche Grammatik war, besagt schon der Titel. Es waren Brocken (Aphorismen) aus der deutschen Grammatik. Die Belehrungen über die Redeteile sind kaum nennenswert; sie sind um der Orthographie willen gegeben. Die Anweisung zum Lesen füllt den größten Teil des Büchleins. Dieser Teil sollte denjenigen Erwachsenen gute Dienste

leisten, die in ihrer Jugend nicht lesen gelernt (derer waren aber damals viele) und die nun infolge der Kirchenreformation lesen können mußten. So ist denn die Ickelsamersche Grammatik eine Vorläuferin worden derjenigen Schul-Sprachlehren, die den deutschen Unterricht wesentlich in eine Summe orthographischer Regeln setzten, mit etwas Wort-, Wortbiege- und Wortbildelehre, letztere jedoch auch nur wegen der Orthographie.

Über zwei Jahrhunderte geschah für methodischen Unterricht im Deutschen fast so viel wie nichts. Erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts treten Schulmänner auf, die das Deutsche methodisch zu lehren versuchen. Wir nennen hier:

Johann Ignaz von Felbiger. Er war Abt zu Sagan. Dieser um das Schulwesen Schlesiens und Österreichs, sowie auch des übrigen Deutschlands sehr verdiente Mann gab 1779 heraus: „Eigenschaften, Wissenschaften und Beziehungen rechtschaffener Schulleute", eine Art Schulkunde, in der er auch den deutschen Unterricht behandelt. Dieses Buch war in Deutschland etliche Decennien hindurch ein vielgebrauchtes. Felbiger beschränkt den grammatischen Unterricht hauptsächlich auf die Kenntnis der Redeteile, so weit sie ihm für die Rechtschreibung nötig schien, „damit das Kind wisse, welche Wörter groß und welche klein zu schreiben". Er giebt aber zur Unterscheidung der Wortarten sehr äußerliche und unbestimmte Merkmale ganz nach der alten Methode „mechanischen Wortlernens". Hierzu einige Beispiele. „Jenes ist ein Hauptwort, dem man nur eins von den Geschlechtswörtern beisetzen kann, als: das Buch. (Demnach wäre „Stift" kein Hauptwort, weil man sagen kann: der und das Stift.) Dagegen ist jenes ein Beiwort, dazu man alle drei Geschlechter setzen kann, als: der große, die große, das große, ein großer, eine große, ein großes. Das wäre ein Zeitwort, bei welchem die Fürwörter gebraucht werden, als: ich lerne, du lernst, er lernt, wir lernen 2c. Verfährt der Schulmeister nach dieser Art, so wird er ohne Mühe seinen Schülern die verschiedenen Gattungen der Wörter begreiflich machen."

F. Fiedler schrieb: „Deutscher Sprachmeister für Schule und Haus." Das Büchlein führt außerdem den Spezialtitel: „Faßlicher Unterricht, jedes deutsche Wort recht schreiben zu lernen, nebst den sichersten Regeln, die Wörter: mir und mich, Ihnen und Sie, ihm, ihr und ihn, dem und den 2c. jederzeit richtig zu gebrauchen." Der Titel preist das Büchlein überdies noch an als: „Das beste Lehrbuch für diejenigen, welche die in unserer Sprache häufig vorkommenden sinnentstellenden Fehler gründlich kennen und sicher vermeiden lernen wollen." Nach dem Titel stellt auch Fiedler die Sprachlehre lediglich in den Dienst der Rechtschreibung; Hauptzweck der Schrift ist, den dritten und vierten Kasus richtig zu unterscheiden. Die Belehrungen über die zehn Wortarten sind höchst dürftig, die Verse, in welche er die gegebene Lehre faßt, überaus prosaisch. Lassen wir hier zwei folgen.

Dasselbe Hauptwort stets zu hören,
Das will mir gar nicht in den Sinn;
Man kann's jedoch sehr oft entbehren,
Stellt man dafür ein Fürwort hin.

Zusammenfügt ein Bindewort
Den Satz mit Satz, das Wort mit Wort,
Und ist solch' Wörtchen gleich sehr klein,
Soll dies doch stets mein Merkmal sein.

Daß eine solche dürftige Sprachlehre noch in den dreißiger Jahren es auf zwanzig Auflagen bringen konnte, beweist wohl zur Genüge, wie wenig bei einem großen Teile der deutschen Lehrer damals noch die Grundsätze eines bildenden deutschen Unterrichts Eingang gefunden.

Zu II. Engelien charakterisiert die epochemachenden Sprachlehren von: (Heinsius) Diesterweg-Scholz, von (Becker) Wurst-Honkamp und von Otto-Kellner sinnig so: die ersten betonen zu sehr die Einübung, die andern zu sehr die Erkenntnis, die dritten zu sehr die Anschauung. Merken wir uns dies vorläufig. Nun zu den Sprachlehren der zweiten Gruppe.

Theodor Heinsius (geb. 1770, gest. 1849; als deutscher Sprachforscher wie als theoretischer und praktischer Pädagog rühmlichst bekannt) gab 1804 heraus: Kleine theoretisch-praktische deutsche Sprachlehre für Schulen und — Gymnasien. Ein Auszug aus dessen größeren Sprachwerken. Das Büchlein giebt, was es giebt, in systematischer Ordnung: Silben-, Wort-, Wortbiege- und Satzlehre. Die Methode ist mechanisch, ähnlich der alten Hübnerschen. Erst die Lehre, in Sätzen gegeben; darauf Fragen zur Wiederholung des Gesagten. In den Antworten hatte der Schüler Satz für Satz das wieder zu geben, was im Paragraph akroamatisch gelehrt worden.

Derselbe Heinsius gab speziell für Volksschulen heraus einen „Sprach-Katechismus". Die Sprachregeln sind da meist in Reimverse gefaßt, ähnlich den Fiedlerschen. Es mögen hier zwei folgen; der erste soll lehren „mir" und „mich" unterscheiden, der andere soll das Bindewort verherrlichen.

Beim thät'gen Zeitwort sage **mich**,
Beginnt das leidende mit ich;
Doch sagst du immer richtig **dir**,
Beginnt das leidende mit mir.

Die Sätze stattlich zu verbinden,
Das ist des Bindewortes Pflicht.
Wie müßten wir uns drehn und winden,
Gäb' es ein **wenn** und **aber** nicht.

Auch bei Heinsius sollten die Regeln und Belehrungen des „Sprach-Katechismus" vornehmlich der Rechtschreibung dienen, aber auch dem Richtigsprechen.

Die Sprachlehren von Diesterweg und Scholz sind weit mehr nach den Grundsätzen bildenden Unterrichts bearbeitet. Sie geben die Lehren und Regeln der Sprache in methodisch-systematischen Lehrgängen

mit zahlreichen Aufgaben zur Einprägung und Befestigung. Viele dieser Aufgaben leisteten freilich einer mehr mechanischen Lösung Vorschub und waren darum im Grunde nicht in dem Grade sprachbildend, als ihre Verfasser es gewollt. Wir meinen Aufgaben folgender Art, wie sie sich bei Scholz, Wagner, Fleischer u. a. in Menge finden.

Erstes Beispiel. Aus dem „Deutschen Sprachschüler" von Scholz. Die Fürwörter.

Schreibe folgende Wörter, die man eigenschaftliche Fürwörter nennt, ab, behalte sie im Gedächtnis, setze zu jedem ein passendes Dingwort oder bilde über jedes einen kleinen Satz.

a) Dieser, diese, dieses, diesem, diesen; b) jener, jene, jenes, jenem, jenen; c) welcher, welche, welches, welchem, welchen; d) derselbe ꝛc.; e) derjenige ꝛc.; f) mein ꝛc.; g) dein ꝛc.; h) sein ꝛc.; i) ihr ꝛc.; k) unser ꝛc.; l) euer ꝛc.

Beispiel. Dieses Buch, jener Baum, meine Hand, unsere Eltern ꝛc. Dieses Buch hat mir mein Vater gegeben. U. s. w.

Zweites Beispiel. Ergänze in folgenden Sätzen das Fehlende!

Anstatt (—) brennt man in manchen Gegenden Steinkohlen. Viele Gebäude werden noch mit Schindeln oder Stroh anstatt (—) gedeckt. (—) halber verriet Judas seinen Herrn und Meister. U. s. w.

Hieraus folgt: Wird die Beziehung eines Gegenstandes oder Dinges, einer Sache oder Person zu einem oder einer andern durch die Verhältniswörter: anstatt, halber, außerhalb, innerhalb u. s. w. vermittelt, so setzt man das beim Verhältniswort stehende Hauptwort in den Wesfall oder Genitiv.

Diese Form schriftlicher Aufgaben war eine Zeit lang sehr beliebt. Man findet sie auch in dem „Übungsbuch für den deutschen Unterricht in Schulen" vom weil. Inspektor M. Wagner (Brühl); ferner in dem „Deutschen Sprachschüler" von Fleischer.

Fleischer liebt Aufgaben dieser Art:

Verbessert folgende Sätze: Er umstürzte den Tisch. Der Vater beilegte seinem Sohne nicht. Er wandelte den Garten durch. U. s. w.

Stellt folgende Sätze in die richtige Wortfolge: Die Rose verblüht ist. Mein Vater aufs Feld geht. U. s. w.

Zu III. Wir kommen nun zur Becker-Wurstschen Schule.

K. F. Becker (geb. 1775, gest. 1849) hat große Verdienste um die wissenschaftliche Grammatik der deutschen Sprache. Er bildete ein ganz neues System aus, an dessen Spitze der Obersatz steht: „Der Mensch ist nur Mensch durch die Sprache." Er wies es nach, daß die Sprache eine natürliche Verrichtung des Menschen sei, „daß sie aus dem organischen, geistigen Wesen des Menschen hervorgehe; daß Denken und Sprechen innerlich eins und dasselbe seien; daß bei dem einzelnen Menschen wie bei ganzen Völkern Intelligenz und Sprache sich gegenseitig bedingen, und daß der Mensch nur spreche, weil er denke". Kurz, auch bei Becker galt der Ausspruch Wilhelm von Humboldts als Prinzip: „Man kann sich Geist und Sprache nicht identisch genug denken."

Durch Becker erfuhr nun auch die Methode des Sprachunterrichts in der Volksschule eine völlige Neugestaltung. Seine methodischen Grundsätze legte er in dem kleinen, aber an praktischen Gedanken reichen Schriftchen nieder: „Über die Methode des Unterrichts in der deutschen Sprache." Nach den methodischen Grundsätzen dieses Büchleins schrieb

Becker selbst (1833) einen „Leitfaden für den ersten Unterricht in der deutschen Sprachlehre“; bald darauf (1836) Wurst seine berühmte „Sprachdenklehre“.

In der kleinen Methodik des deutschen Unterrichts bezeichnet Becker als Aufgabe jeder elementaren Sprachlehre: das Kind zum Verstehen und zum Richtigsprechen seiner Muttersprache zu führen. Aber er macht das rechte Verstehen und Sprechen ganz von der Grammatik abhängig; sie allein ist ihm der Schlüssel zum völligen Sprachverständnis. Er sagt: „Es weiset alles darauf hin, daß die nächste und wichtigste Aufgabe bei dem Unterricht in der Muttersprache ist, den Schüler die Sprache vollkommen verstehen zu lehren. Man versteht aber die Sprache vollkommen, wenn man nicht nur die Bedeutung der Wörter und der besonderen Wortformen, sondern auch die Bedeutung der unterschiedenen Redeformen klar und bestimmt erkennt.“ „Man versteht die Wortformen, wenn man die durch Ableitung bezeichneten Unterscheidungen der Begriffe in Begriffe einer Thätigkeit und eines Dinges, einer unbezüglichen, bezüglichen und hinbezüglichen Thätigkeit, und in Begriffe von Personen und Sachen im allgemeinen und besondern klar und bestimmt auffaßt. Zu dem Verständnis der Wörter und der Wortformen führt die Lehre von der Wortbildung. Wichtiger als das Verständnis der Wörter ist das Verständnis der Redeformen, z. B. der Fallformen, der Aussageweisen, der Richtungswörter, durch welche die Beziehungen der Begriffe in der Rede ausgedrückt werden.“ „Wenn der Unterricht in der Muttersprache zunächst und vorzüglich darauf ausgeht, den Schüler die Sprache vollkommen verstehen zu lehren, so wird er zugleich höchst wichtig in Beziehung auf die Entwicklung des Denkvermögens. Der ganze Vorgang seines eigenen Denkens und Urteilens und die Gesetze dieses Vorganges werden auf diese Weise dem Schüler, indem er seine Muttersprache vollkommen verstehen lernt, gewissermaßen vor Augen gelegt — durchsichtig gemacht; und der ganze Sprachunterricht wird für ihn eine fortgesetzte Übung in der Auffindung und Betrachtung der Verhältnisse, nach welchen der Geist die Begriffe unterscheidet, und der Gesetze, nach welchen er sie im Denken und Urteilen mit einander verbindet.“

Nach den hier aufgestellten methodischen Grundsätzen bildete sich der Sprachunterricht der Volksschule zu einer völligen Denklehre aus — die Grammatik wurde zur Logik. Der materiale Zweck des Sprachunterrichts trat hierbei offenbar zurück; dagegen wurde die formale Seite bis zur äußersten Höhe gesteigert. Durch die neue Methode sollte „das Denken in und mittelst der Sprache, hernach das Denken über die Sprache, und endlich das Denken über das Denken in der Sprache ausgebildet werden. Und so schroff die Höhe war, auf welche die Sache getrieben werden sollte: im Vertrauen auf das Allvermögen des Unterrichts und der Methode schloß man sich an Becker

mit Begeisterung an, und um nach seiner Verheißung durch solchen Sprachunterricht das Volk auf eine höhere Stufe geistiger Bildung zu heben, ging man mutig daran, den Schüler zu dem zu machen, was die wenigsten Menschen, auch die wenigsten Lehrer erreicht hatten, zum Sprachlogiker, Sprachphilosophen." (Stockmayer.) „Wie Pestalozzi dem Kinde seinen eigenen Leib, so analysiert Becker dem Kinde den Leib seiner Vorstellungen, die eigene Sprache, bis in ein Detail, dem jede, auch die größte kindliche Kraft erliegen muß." (Roth.)

Der Beckersche „Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprachlehre" war methodisch noch lange nicht so mundrecht gearbeitet, daß er zum allgemeinen Lehrbuch für Volksschulen hätte werden können. J. R. Wurst unternahm es, die wissenschaftliche Schulgrammatik Beckers für die Volksschule zu bearbeiten. Er that dies in der bekannten „Sprachdenklehre". Durch dies Büchlein wurde Beckers Schulgrammatik Eigentum der Volksschullehrer. Wurst gab zu seiner „Sprachdenklehre" noch eine Anleitung heraus unter dem Titel: „Theoretisch-praktische Anleitung zum Gebrauch der Sprachdenklehre." Diese Anleitung ist in ihrer Art ein Meisterwerk; sie lehrt, wie selbst sehr abstrakte Sprachlehren formell einer ganz elementaren Behandlung fähig sind. Nur lief dabei die Täuschung unter, als wären die geschickt entlockten abstrakten Regeln und Lehren von eines so abstrakten Denkens noch nicht fähigen Kindern wirklich verstanden worden.

Zu der schnellen und weiten Verbreitung der Wurstschen Sprachdenklehre — keine Sprachlehre für die Volksschule hat je eine so allgemeine Verbreitung (in nahezu 100 Auflagen) erlebt — trug ohne Zweifel Beckers überaus günstiges und empfehlendes Urteil sehr viel bei. Beckers Urteil lautet: „Es haben schon viele versucht, meine Grammatik für Schulen zu bearbeiten, aber die meisten haben teils durch vermeintliche Verbesserungen die ganze Ansicht entstellt und die Einheit derselben zerstört, teils durch Methodenkram alles verflacht. Um desto mehr freut es mich, einmal ein Werk vor mir zu sehen, das in so hohem Grade gelungen ist. Die ganze Idee meiner Grammatik ist hier auf eine geistvolle und lebendige Weise aufgefaßt und nicht minder klar und lebendig dargestellt."

Bei den Volksschullehrern war aber das Urteil des Altmeisters Diesterweg eine noch gewichtvollere Empfehlung. Diesterweg sagt von Wursts Sprachdenklehre: „Sie geht von der unmittelbaren Anschauung aus, stellt Beispiele, in welchen die zu findende allgemeine Lehre enthalten ist, zusammen, läßt dieselben von den Schülern betrachten, leitet zur selbstthätigen Auffindung und sprachlichen Darstellung der Regel an, stellt diese daran fest, lehrt sie anwenden und fügt (für den Zweck der Befestigung) passenden Stoff zu ausgedehnten Übungen bei. Summa: sie befolgt die natur- und sachgemäße Methode." Was kann zum Lobe eines Schulbuches Größeres gesagt werden! Wie

reimt sich's aber mit diesem Lobe, wenn Diesterweg über die Sprachdenklehre weiter sagt: „Für Elementarschulen giebt die Sprachdenklehre zu viel; sie legt ein Fundament, auf dem in diesen Schulen nicht weiter gebauet wird; sie lehrt zu systematisch und verlangt zu viel Abstraktion." Klingt das nicht wie Satz und Gegensatz, wie Spruch und Widerspruch?

Ging die Becker-Wurstsche Sprachmethode in ihren Abstraktionen weit über das kindliche Denkvermögen hinaus, so konnte sie sich auf die Dauer nicht halten. Durch überspannte Anstrengungen des Abstraktionsvermögens hatte sie Erschlaffung und Apathie gegen den Gegenstand zur Folge. Selbst die Resultate der theoretischen Sprachkenntnis befriedigten wenig. Am bittersten war aber die Täuschung in Bezug auf die Stilbildung, der die Tausende von Sätzen, die die Kinder hatten schreiben müssen, kaum Nennenswertes genützt hatten. Bei diesem Stand der Sache mußte es zu einer Reaktion kommen. Wir begegnen auch auf dem Gebiete des Unterrichts der merkwürdigen Erscheinung, daß neben einer Einseitigkeit und Verirrung oft zugleich eine andere Richtung sich als Korrektiv oder Heilmittel hervordrängt und sich Geltung verschafft. So geschah es diesmal auch auf dem Gebiete des deutschen Sprachunterrichts, wie nun zu zeigen.

Zu IV. Neben Becker-Wurst bildete sich auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts eine neue Methode aus, die sich je länger je mehr Freunde erwarb. Die neue Methode machte das Lesebuch zur Grundlage und zum Mittelpunkte aller sprachlichen Übungen und Belehrungen; daher nannte sie sich die konzentrierende oder zentralisierende, auch die anlehnende oder angelehnte. Begründer der neuen Lehrart waren Otto und Kellner.

Fr. Otto führte die neue Lehrweise aus in der Schrift: „Das Lese-Buch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache." Hier zeigte er, wie die Sprachlehre an Muster des Lesebuches anzuschließen sei. Er verwarf nicht den grammatischen Unterricht als solchen, sondern nur jene „grammatisierende Lehrart, die in allen Sprachstunden die Kinder nur mit abstraktem Formel- und Regelwerk plagt, nach grammatischen Subtilitäten hascht, eine nutzlose Kunstsprache einübt, eine handvoll besonders zugeschnittener Sätze mit fadem Inhalte hin- und herwirft und schließlich doch kaum über den einfachen Satz hinauskommt". Das erste Stück, das Fr. Otto in seiner Anweisung behandelt, ist die Fabel: „Der kluge Staar." An diese schließt er die Lehre vom Hauptwort an. Die Fabel zählt aber unter ihren 114 Wörtern nur 14 Hauptwörter. Das weit überwiegende Nebensächliche verdunkelt in diesem Falle das Hauptsächliche. Dazu kommt noch, daß die 14 Hauptwörter nicht einmal alle Arten vertreten. Zur Vervollständigung der Arten mußte also doch der Lehrer noch andere Beispiele heranziehen. So ließ

schon das erste Beispiel erkennen, daß auch die angelehnte Methode ihre Schattenseiten habe.

Neben Otto hat sich L. Kellner um den Ausbau der konzentrierenden Sprachmethode hoch verdient gemacht. Kellner erkannte mit Becker als Hauptzweck des elementaren Sprachunterrichts Sprachverständnis und Sprachfertigkeit mit Bildung des Sprachgefühls. Das Mittel zur Erreichung dieses Zweckes könne aber nur die Sprache selbst sein, nicht die Grammatik; denn diese mit ihrem System sei nicht die Sprache selbst, sondern eine „Abstraktion aus der Sprache". Kellner berief sich auf die allgemeine Erfahrung, daß man zur Sprachfertigkeit und zum Sprachverständnis, ja zur kunstmäßigen Beherrschung der Sprache wohl ohne die Grammatik, nie aber ohne lebendigen Verkehr mit der Sprache selbst gelangen könne. Daher führte er dem Kinde die Sprache vor, nicht in abgerissenen, der Abstraktion zu Liebe gebildeten Bruchteilen (Sätzen), sondern in zusammenhängenden Ganzen, welche nach Form und Inhalt als Muster dastehen sollten. Denn nicht bloß die Form, auch der Inhalt sei dabei Augenmerk und Bildungsmoment, und beide müßten in ihrer Wechselwirkung aufgefaßt werden.

Diese Grundsätze sprach Kellner schon 1835 in pädagogischen Zeitschriften aus, also noch vor dem Erscheinen der Wurstschen Sprachdenklehre. Später führte er sie in seinem „Praktischen Lehrgang für den deutschen Unterricht" auch praktisch aus. In der Ausführung weicht er von Otto ab. Er fand es nämlich schwer, ja oft unmöglich, für bestimmte grammatische Lehren und Regeln klassische Muster zu finden, die alle erforderlichen Beispiele enthielten. Darum verfaßte Kellner selbst Erzählungen, die er unter Hinzunahme klassischer Lesestücke unter dem Titel: „Ausgewählte Musterstücke, Sätze, Sprichwörter, Rätsel und Gedichte für Volksschulen" herausgab. (1. Aufl. 1841.) An die Erzählung: „Der kleine Hirt" schließt er die Lehre vom nackten einfachen Satze an mit den viererlei Aussagen: was der Gegenstand (Subjekt) thut oder nicht thut; was mit ihm geschieht oder nicht geschieht; wie er ist oder nicht ist; was er ist oder nicht ist. Ferner belehrt er die Kinder an derselben Erzählung über die Kopula, über Flexion im allgemeinen, über das Geschlechtswort, über die Schreibung der Biegungsendungen et und t rc.; zuletzt stellt er die in die Erzählung eingelegte Wortfamilie des Zeitworts „treiben" zusammen und unterscheidet dabei etymologische Zusammensetzungen und Ableitungen. Für alle diese sprachlichen Belehrungen ist die angezeigte Erzählung besonders eingerichtet. Es konnte kaum anders sein, als daß nun diese für so vielerlei sprachliche Belehrungen besonders zubereitete Erzählung kein klassisches Gewand mehr haben konnte; sie hatte etwas Gemachtes und darum Steifes. Sie war bequem für grammatische Belehrungen, diente aber dafür weniger jenen höheren logischen und ästhetischen Zwecken, für die nur wirklich

klassische Lesestücke geeignet sind.*) Also auch bei der Kellnerschen Behandlungsweise des angelehnten grammatischen Unterrichts stellten sich Mängel und Unebenheiten heraus. Otto gab, wie wir gesehen, wirkliche Musterstücke, aber sie boten meist sehr ungenügend die Stoffe für grammatische Belehrungen. Bei Kellners Lesestücken ist zwar dieser Mangel beseitigt; aber dafür sind sie — wenigstens gilt das von vielen — nicht mehr wirkliche Sprachmuster, und wegen dieses Mangels schädigten sie die Sprachbildung nach anderer Seite hin. Beiden Übelständen war aus dem Wege zu gehen. Wie das möglich, hat der praktische Kehr in seiner „Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke" gezeigt.

Nachdem das Lesestück: „Die Sonne und der Wind" (Nr. 1 der frühern Auflagen) behandelt worden ist, folgt der Unterricht übers Hauptwort, aber an freigewählten und für den Gang dieser Unterredung eigens geordneten Beispielen. Erst am Schlusse werden die in jener Fabel vorkommenden Hauptwörter aufgesucht. Hier liefert also jenes Lesestück für den grammatischen Unterricht nur den mündlichen und schriftlichen Übungsstoff.

Schon in dem Vorwort, das Kehr zu Dietleins Sprachschüler geschrieben, noch eingehender aber in der neuesten Auflage seiner „Anweisung", begründet er sein von Otto und Kellner abweichendes Verfahren, indem er die Notwendigkeit nachweist, bei Entwicklung der Sprachgesetze nicht „von dem in den Lesestücken enthaltenen Sprachstoffe, sondern von allein stehenden formen-schönen inhaltsreichen Musterbeispielen" auszugehen. In genanntem Vorworte sagt er: „Die in neuerer Zeit auftauchende Abneigung gegen das Verfahren, welches das Lesestück auch als Ausgangspunkt des grammatischen Unterrichts benützt, hat ganz entschieden ihre Berechtigung. Zunächst um deswillen, weil das Lesestück diejenigen Spracherscheinungen, welche dem Kinde zum Bewußtsein gebracht werden sollen, nicht in der erforderlichen Anzahl gleichartiger Formen darbietet, so daß durch das bunte Gemisch von passenden und unpassenden Beispielen keine klare Anschauung der Sprachlehre ermöglicht wird; sodann auch deshalb, weil die im Lesestück zur Verwendung kommenden Sprachformen räumlich oft so weit auseinanderliegen, daß es nicht geringer Mühe bedarf, das Zusammengehörige aufzusuchen und

*) Für Lehrer, denen die angezeigte Schrift nicht zur Hand ist, geben wir den Anfang der oben erwähnten Erzählung: „Moritz **trieb** oft des Vaters Kühe und Schafe hinaus auf die blumigen **Triften.** Besonders gern **betrieb** er dies Geschäft im Frühlinge, wo alle Bäume und Sträucher lustig frisches Grün **trieben.** Dann lagerte sich Moritz an einen sonnigen Hügel und schaute umher. Er bewunderte den **Kunsttrieb** der Vögel, mit dem sie Strohhälmchen und Flocken Wolle zum Bau der Nester **auftrieben,** und **vertrieb** sich die Zeit mit Beobachtung seiner Herde. — Da kam Friedrich, ein Schulkamerad, herbei und sagte: Komm, Moritz, wir wollen uns ein Stündchen im nahen Walde **umhertreiben;** deine Herde bedarf keines so aufmerksamen **Treibers.** Moritz aber zeigte mit **triftigen** Gründen, daß er ꝛc."

übersichtlich zu gruppieren. Es ist darum in der Ordnung, daß man in neuerer Zeit den früheren Weg verlassen hat und jetzt den grammatischen Unterricht nicht mehr an Lesestücke, sondern an Musterstücke anzuschließen versucht, welche sowohl durch den Reichtum ihres Gedankeninhalts als durch die Korrektheit ihrer Form den Schülern Veranlassung werden können, mit erhöhtem Interesse immer tiefer in das Wesen der Sprachgesetze einzudringen." Ähnlich Karl Richter in seiner „Anleitung zum Gebrauch des Lesebuchs", wo es heißt: „Eine solche Sammlung von Beispielen gewährt den Vorteil, daß sie die in Betracht zu nehmenden Formen in abgeschlossenen Ganzen darbietet, durch deren Anordnung es leicht möglich ist, dem Unterricht sicheren Gang zu verleihen. Eine solche Sammlung von Beispielen kann sehr wohl Glied des Lesebuches sein, ohne dessen Wesen zu verzerren. (Siehe den ersten Anhang zum Berner „Lesebuch für die dritte Stufe der Primarschule".) Sie erlangt das Recht dazu, wenn sie die zur Erkenntnis zu bringenden grammatischen Formen an Beispielen darstellt, welche auch um ihres Inhaltes willen wertvoll und für die Jugendbildung beachtenswert sind."

Übrigens war die Idee, dem grammatischen Unterricht Mustersätze zu Grunde zu legen, keineswegs neu; sie hatte bereits in den 50er Jahren ihre Freunde. Schon 1850 gab der Badensche Oberschulrat J. G. F. Pflüger heraus: „Geordnete Sammlung von Mustersätzen für den Unterricht in der deutschen Sprache". (3. Aufl. 1868.) 1869 erschien: Fr. Brümmer: „Beispielgrammatik. Geordnete Sammlung von Musterbeispielen zum Unterricht in der deutschen Satzlehre." 2. Aufl. 1876.

Zu V. Der centralisierenden Methode gegenüber nennen wir nun den vom Lesebuch als Ausgangspunkt, weiter aber auch von der hemmenden steten Verbindung mit andern Sprachfächern wieder losgelösten grammatischen Unterricht den decentralisierten oder isolierten. Dieser lehrt die elementare Grammatik wieder als selbständigen Gegenstand, und zwar in einer besondern Stunde wöchentlich; schließt ihn — nicht an inhaltleere, ad hoc fabrizierte, sondern an wirkliche Mustersätze an, die er sich methodisch ordnet; er benutzt das Lesebuch nur noch zu mündlichen und schriftlichen Beiübungen, zur Befestigung eines theoretisch absolvierten Pensums der Grammatik. (Hier können also Aufgaben vorkommen wie: Suche in der Fabel: „Die Sonne und der Wind" — alle Hauptwörter auf und ordne sie nach ihren Arten!) Wie unterscheidet sich nun der jetzige grammatische Unterricht in seiner Fortentwickelung von dem bei II. und III.? —

Für isolierten grammatischen Sprachunterricht traten ein: A. Lüben, Brümmer, Pflüger, Backhaus, Dr. Panitz u. a. Letzterer sagt im Vorwort zu seinem „Leitfaden für den Unterricht in der Grammatik der deutschen Sprache": „Die Sprachbetrachtung ist eine sehr

vielseitige, und die grammatische zwar nur eine der vielen Seiten, aber sie ist eine unerläßliche und muß wie jede andere, auch wenn sie ans Lesebuch angeschlossen wird, in einer geordneten Folge fortschreiten. Die Quantität des Stoffes ist so bemessen, daß ein Kreis in einem Jahre durchgearbeitet werden kann, wenn im ganzen 1 Stunde der wöchentlichen (deutschen) Stunden (4—6) darauf verwendet wird."

Ziehen wir nunmehr aus allem die Summa, um unseren Standpunkt zur Methode des elementaren grammatischen Unterrichts klar darzulegen.

a) Es kann Sprache auch ohne Grammatik gelehrt und gelernt werden. Gelernt wird Deutsch in jeder Stunde, in welcher korrekt gesprochen wird. Auf diese praktischen Übungen im Deutschen hat man großen Wert zu legen. Albert Richter sagt in seinem Schriftchen: Ziel, Umfang und Form des Unterrichts in der deutschen Grammatik für die Volksschule: „Der Elementarlehrer, der sich mit seinen ABC-Schützen am ersten Tage ihres Schulbesuches unterhält und ihnen kleine Sätzchen entlockt, treibt deutsche Grammatik. Der Lehrer, der sich von seinen Schülern eine biblische Geschichte wiedererzählen läßt, der in der Geschichts- oder Geographiestunde seine Frage einmal so stellt, daß der Schüler einen zusammengezogenen Satz antworten muß, der Lehrer, der bei Gelegenheit der Heimatskunde in der Unterklasse eine Frage stellt, auf welche die Antwort lautet: „Der Kies wird auf die Straße geschüttet", und eine andere, auf welche die Antwort lautet: „Das Haus steht an der Straße", der Lehrer, der in der Rechenstunde den Ausdruck: „Der dritte Teil von einem Thaler" verändern läßt in „der dritte Teil eines Thalers": alle diese Lehrer haben deutsche Grammatik getrieben. Es ist aber dazu durchaus nicht nötig, daß die Schüler davon etwas wissen; es ist nicht nötig, daß der Lehrer dabei von einfachen und zusammengezogenen Sätzen, von Verhältniswörtern, die den dritten oder vierten Fall regieren, von dem Genitiv u. s. w. gesprochen habe."

b) Grammatik halten wir aber gleichwohl für nötig und nützlich; es kann der Schulunterricht ihrer nicht entbehren. Das Kind der Mittel-, besonders aber der Oberklasse muß die Wortarten unterscheiden können; es muß wissen, was Ein- und Mehrzahl ist, und wie die Mehrzahl gebildet wird; muß wissen, daß in: Ziegeldach — das zweite Wort Grund-, das erste Bestimmungswort; daß das Wort warm in: warmes Brot ist ungesund — eine Beifügung ist 2c. Auch das Wichtigste aus der Wortbilde- und Satzlehre darf ihm nicht unbekannt bleiben. Durch die grammatischen Lehren soll es befähigt werden, innerhalb seines Sprachgebiets sich der Richtigkeit seiner Sprechweise auch theoretisch bewußt zu werden.

c) Wir halten aber fest, daß aller grammatische Unterricht der Volksschule nicht als Selbstzweck, sondern nur als Mittel zur prak-

tischen Erlernung der Sprache anzusehen und zu behandeln ist. Wir stimmen hierin ganz mit Kellner, Kehr und Rudolph. Kellner sagt: „Wenn die Grammatik auch nicht ganz aus unsern Volksschulen verwiesen werden kann, so wird sie doch keineswegs darin eine Hauptrolle spielen oder ausschließlich dem Sprachunterricht Gestalt und Inhalt geben, sondern sie wird vielmehr nur als Mittel zur leichtern Verständigung und Auskunft dienen und demnach das wenige einfache Material an Regeln und Anschauungen bieten, das als Grundlage der praktischen Fertigkeiten, nämlich des Schreibens und Lesens dient." Kehr sagt: „Der grammatische Unterricht der Volksschule ist auf keiner ihrer Unterrichtsstufen Zweck, sondern überall nur Mittel zum richtigen Verständnis und zur würdigen Handhabung der hochdeutschen Büchersprache, insbesondere der schriftlichen Darstellung." Rudolph sagt: „Den Schülern die grammatischen Gesetze fix und fertig zu liefern, oder dieselben gar mit hinterher hinkenden Beispielen auswendig lernen zu lassen, das ist ein Unfug, der bei dem Unterricht in der Muttersprache eigentlich gar nicht mehr vorkommen sollte. Lege man lieber das Hauptgewicht auf das Analysieren von Sätzen; es ist dies eine Übung, durch welche sich die Selbstthätigkeit der Schüler in erfolgreichster Weise fördern läßt. Ob die Schüler am Schluß eines Semesters alle entwickelten Regeln im Kopf haben, daran ist wenig gelegen; aber daß sie sich in dem umfangreichen Gebäude ihrer Muttersprache zurecht zu finden wissen und über die Schätze, welche sie in sich birgt, mit einer gewissen Freiheit verfügen können, das ist eine Forderung, die wir dem Unterricht in derselben nicht erlassen können."

d) Wir fordern für den grammatischen Unterricht eine besondere Wochenstunde; für jede Lektion aber das Dreifache: Anschauung (Beispiele), Erkenntnis (grammatische Lehrsätze), Übung (mündliche und schriftliche).

e) Die Entwicklungsbeispiele zu den grammatischen Belehrungen sind nicht aus dem Lesebuche zu entnehmen. Man wähle dazu vielmehr musterhafte Beispiele, die das enthalten, was sprachlehrlich erläutert werden soll. Es eignen sich dazu Sprichwörter, Sinnsprüche, Liedstrophen u. dergl. Die bereits oben genannten „Beispielgrammatiken" von Pflüger und Brümmer, wie das „Deutsche Sprachbuch" von Hüttmann geben hierzu Mustersätze in reicher Fülle.

f) Man verbinde logische und grammatische Zergliederung der Sätze in angemessener Weise. Man bediene sich, was die grammatischen Bezeichnungen betrifft, thunlichst deutscher Namen, zumal in der gewöhnlichen Volksschule, also nicht: Singular, Plural, sondern Einzahl, Mehrzahl.

g) Wo man das, was in der Stunde für Grammatik behandelt worden, bei der Betrachtung von Lesestücken, bei der Korrektur von schriftlichen Arbeiten u. s. w. gelegentlich anwenden kann, möge man's

thun; auf diese Weise kommt die Grammatik mit den Lesestücken und mit den schriftlichen Arbeiten in natürliche Verbindung.

h) Auch die Stoffe der elementaren Sprachlehre ordne man in Jahreskurse, und zwar so, daß jeder Kursus in seiner Wort- und Satzlehre ein in sich abgeschlossenes Ganze bildet. So haben es Panitz, Köhnke u. a. praktisch ausgeführt. (Siehe Litteratur.)

Litteratur. Wir haben bereits eine Anzahl Anweisungen und Lehrbücher für den elementaren Sprachunterricht namhaft gemacht. Wir fügen hier nur noch einige hinzu.

R. J. Wursts kleine praktische Sprachdenklehre. Für Volksschulen nach dem gegenwärtigen Standpunkte der Sprachwissenschaft und der Unterrichtslehre neu bearbeitet von Dr. Gustav Fröhlich.

A. Berthelt, Praktische Anweisung zum deutschen Sprachunterrichte in den unteren Klassen der Volksschulen.

A. Engelien, Leitfaden für den deutschen Sprachunterricht. II. Teil. Der Verfasser wollte der Anschauung, der Erkenntnis und der Einübung gleichmäßig gerecht werden und so die Fehler der Diesterweg-Scholzschen, der Becker-Wurstschen und der Kellner-Ottoschen Lehrgänge vermeiden. Sein Lehrgang ist eine vorzügliche Arbeit. Ebenfalls sehr praktisch ist:

Dr. W. U. Jütting, Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache.

J. C. R. Backhaus, Leitfaden der Sprachlehre für Mittelschulen und die Oberstufe der Volksschulen.

Harro Köhnke, Deutsche Sprache. Bearbeitet für die Hand der Schüler einer 7klassigen Volksschule.

M. Baron, Th. Junghanns und H. Schindler, Deutsche Sprachschule in Übungsbeispielen. Orthographie, Grammatik und Stil in konzentrischen Kreisen. Für die Volksschule bearbeitet. 5. Heftchen. Sehr gut.

A. Häfters, Die Sprachübungen in den Oberklassen der Volksschule.

Lüben und Dr. Panitz haben unsern Gegenstand für Bürgerschulen bearbeitet, und zwar in konzentrischen Kreisen. Beide Werke sind aber auch in gewöhnlichen Volksschulen brauchbar, wenn der Lehrer zusammenzuziehen versteht. Panitzs Leitfaden ist eben in 11. Auflage erschienen.

Albert Richter, Ziel, Umfang und Form des Unterrichts in der deutschen Grammatik für die Volksschule.

Franz Brümmer, Leitfaden für den deutschen Sprachunterricht in mehrklassigen Schulen. In 3 sich ergänzenden Kursen.

Derselbe, Beispiel-Grammatik. Geordnete Sammlung von Musterbeispielen zum Unterricht in der deutschen Satzlehre. 2. Aufl.

L. Rudolph, Praktische Anleitung zur Erteilung eines naturgem. Unterr. in unserer Muttersprache. 2. Teil. Für Kinder vom 10.—14. Jahr berechnet.

L. Wangemann, Der elementarische Sprachunterricht in den Unter- und Mittelklassen der Bürger- und Volksschulen. 4. Aufl.

Zusatz. Nächst den katechetischen Übungen dürften die Lehrübungen im Deutschen — insbesondere über grammatische Gegenstände — die schwersten, dafür aber auch für Bildung des Lehrgeschicks besonders lohnend sein, weshalb sie mit großem Fleiß zu pflegen sind. Jede Lektion erfordert ihre besondere Anlage, die Ausführung ihren eigentümlichen Gang. Hier können praktische Seminarlehrer für die Bildung der Lehrgeschicklichkeit ihrer Schüler Großes wirken. Das Wie an einer Reihe von Beispielen weiter auszuführen, gestattet der Raum nicht. Es mögen nur zwei Aufgaben aus der Wortlehre in skizzierten Entwürfen mit etlichen eingewebten praktischen Winken folgen, die in etwas erkennen lassen werden, wie wir's meinen.

Erstes Beispiel.

Aufgabe: Das Dingwort: Begriff und Arten.

I. Entwicklung des Begriffes und der Arten aus Beispielen. 1. Begriff. Dingwörter sind Wörter, womit wir Gegenstände benennen; kürzer: Namen für Dinge. Dieser Begriff ist sehr einfach: er liegt im Namen selbst. Dennoch will er entwickelt sein und so, daß das Kind seine Aufmerksamkeit auf das Logische richtet, was dabei in Betracht kommt. Etwa so! Der L. zeige auf Dinge der Umgebung und lasse sie nennen. Er nenne Dinge und lasse auf die Dinge mit dem Finger zeigen. Dabei soll das Kind denkend auseinanderhalten: Ding (Sache) und Namen. Damit die Kinder diesen Unterschied scharf denken, fordere man weiter, daß sich jedes irgend ein Ding denke, ohne es zu nennen. L. Ich will 'mal sehen, ob ich finde, was du — was du dir in deiner Seele jetzt vorstellst. Ist's von Holz? — Kann es gehen? — Ich errate es also nicht. Aber du weißt, welches Ding du dir denkst. Wenn das Ding in der Stube ist, könntest du mir's auch zeigen! Nun nenne mir den Namen! — L. Jetzt denke ich mir dasselbe Ding, auch ihr alle stellt es euch vor. Nicht wahr? — Merkt ihr jetzt, was ein Name thun kann: im Augenblick in 60 Seelen ein Bild von einem Dinge malen — sogar von einem abwesenden! So schnell malt kein Maler. Wie wollt ihr aber das Bild nennen, das ihr in der Seele habt, wenn ihr euch ein Ding vorstellt? — Und weil es eine Vorstellung von einem Dinge ist — wie deshalb? Eine Dingvorstellung. So unterscheidet nun dies Dreifache wohl: Ding — Dingvorstellung — Dingnamen oder Dingwort (Nennwort).

2. Arten. Für die Volksschule genügt eine einfache Einteilung, etwa folgende: a) Personen-, Tier-, Sachnamen. b) Eigennamen. c) Gattungsnamen. d) Sammelnamen. e) Stoffnamen. Diesen konkreten Arten fügen wir noch bei: f) Gedankennamen (abstracta).

a) In der Sprachlehre befaßt man zuweilen Personen- und Tiernamen unter die gemeinschaftliche Benennung: Personennamen. Das ist nicht zu billigen. Der Mensch ist ein Vernunftwesen. Nur vernünftige oder geistige Wesen heißen persönliche. Wir unterscheiden daher Personennamen als Namen für geistige Wesen, und Tiernamen als Benennungen für Tiere. Die Namen für leblose Gegenstände nennen wir Sachnamen. Das alles läßt sich unterrichtlich leicht behandeln. L. Gieb doch den wichtigsten Unterschied an, der zwischen Mensch und Tier besteht! K. Der Mensch hat Vernunft — ist vernünftig; das Tier —? L. Merket: weil der Mensch ein vernünftiges oder geistiges Wesen ist, so heißt er auch ein persönliches Wesen — eine Person. Wiederhole, was wir eben rc.! Wie werden wir nun Namen für Menschen nennen, weil Menschen persönliche Wesen sind? —

Man kann nun noch Personennamen angeben lassen. Dabei hüte man sich vor zu unbestimmten Forderungen, bei denen das kindliche Denken vag umherschweift; der Lehrer gebe ihm vielmehr immer eine bestimmte Richtung. Hier etwa so: Nun nennt Personennamen für biblische Personen und zwar von Königen — Propheten — von Frauen; geschichtliche Namen, und zwar aus der Reformationsgeschichte u. s. w. Nennt nun Sachnamen, und zwar Dinge, die der Tischler braucht und die er macht; die der Gärtner braucht und pflegt rc.

b) Eigennamen — sind Namen, die einem besonderen einzelnen Gegenstande eigen sind. L. Wie heißt die Stadt, in welcher wir wohnen? — Giebt es in unserm Vaterlande noch eine Stadt, die Waldenburg heißt? — Also ist dieser Name nur unserer Stadt eigen. Wie heißt die Stadt, in welcher unser König wohnt? — Giebt es in unserm Vaterlande noch eine Stadt, die Dresden heißt? — Was für ein Name ist also auch Dresden, da nur eine Stadt so heißt? — Wie heißt die Stadt, in welcher unser Kaiser wohnt? — Giebt es in Deutschland noch —? Was für ein Name ist also auch der Name Berlin? — Alle Städtenamen sind Eigennamen. Nennt mir noch etliche Städtenamen; du

zwei, die mit dem Buchstaben A anfangen! — Du zwei, die mit dem Buchstaben B anfangen! — U. s. w.

c) Gattungsnamen. Namen für Dinge, von denen man Arten angeben kann, heißen Gattungsnamen; die Namen für die Arten selbst aber Artnamen. Entwicklung etwa so: L. Ich zeige euch hier meine Uhr. Wie nennst du diese Uhr, weil ich sie in der Tasche trage? — Kennt ihr noch andere Arten von Uhren? — Hier seht diesen Tisch. Wie wollt ihr ihn nennen, weil ich daran lehre? — Kennt ihr noch andere Arten von Tischen? — Merket nun: wenn man von einem Dinge Arten angeben kann, so nennt man's eine Gattung, ein Gattungsding; der Name für dasselbe heißt Gattungsname; die Namen für die Arten aber Artnamen. Ist wohl Buch ein Gattungsname? — Beweise es! — Ist Haus ein Gattungsname? — Beweise es! U. s. f.

d) und e) Sammel- und Stoffnamen. Behandlung ähnlich wie bei c. Hier nur noch einige Fingerzeige für die Behandlung der Gedankennamen.

f) Gedankennamen (abstracta). L. Gieb einen Gegenstand an, den du sehen kannst! (Uhr.) L. Den du hören kannst! — Den du riechen — schmecken — fühlen kannst! L. Dinge, die man mit den Sinnen wahrnehmen kann, heißen Sinnendinge. Giebt es auch Dinge, die nicht sinnlich wahrnehmbar sind? Nun gebt Achtung!

L. Denke dir mal irgend ein Ding! — L. Kann ich sehen, was du dir vorstellst? — Doch ist die Vorstellung etwas in deiner Seele. Merke: Vorstellungen von Dingen sind Gedankendinge. (So werden: Höhe, Tiefe, Treue u. s. w. nur dinglich gedacht.) — Namen für Vorstellungen, für bloß gedachte Dinge heißen Gedankennamen. U. s. w.

II. Grammatische Ergebnisse. (Wir unterlassen es, diese aus obigen Ausführungen auszuziehen.)

Zweites Beispiel.

Aufgabe: Die Beugung des Dingwortes.

Die Beugung des Dingwortes kann nur an Sätzen — also auf analytische Weise gelehrt werden. Wir besprechen erst die Fallbiegung an sich, sodann die drei Arten derselben, nämlich die starke, die schwache, die gemischte Beugungsform. Sollten wir nicht lieber so ordnen: die schwache, die starke, die gemischte Deklination? Nein! Die starke Beugungsform hat die auffallendsten Veränderungen, sie stellt das Wesen der Beugungsformen am anschaulichsten dar! Dazu ist sie auch historisch die ältere. Es liegt hier ein ähnlicher Fall vor, wie bei der Bildung der Mehrzahl. Manche Methodiker beginnen hier mit Wörtern, die sich in der Mehrzahl gar nicht verändern, wie Finger, Fenster, Engel; dann lassen sie erst Wörter folgen, die im Plural umlauten ꝛc. Das Umgekehrte ist das Richtige: erst Beispiele mit Umlautungen: Vater, Väter, Tochter, Töchter, Mutter, Mütter ꝛc.; dann Beispiele, wo die Mehrzahl durch Endsilben: n, en, e, er gebildet wird: der Sachse, die Sachsen; die Thür, die Thüren; der Kern, die Kerne; die Zahl, die Zahlen; darauf Beispiele, welche die Mehrzahl mit Umlautung und Endung bilden: das Dach, die Dächer; das Dorf, die Dörfer; der Sohn, die Söhne; die Maus, die Mäuse; nun erst Wörter, welche sich in der Mehrzahl gar nicht ändern: der Engel, die Engel.

Die Sätze, an denen der Lehrer die Fall- und Beugungsformen erläutern will, müssen an die Wandtafel geschrieben werden.

I. 1. Der Mann kämpft — die Männer kämpfen.
2. Der Arm des Mannes ist stark — die Arme der Männer sind stark.
3. Dem (tapfern) Manne gebührt Ehre — den (tapfern) Männern gebührt Ehre.
4. Waffen zieren den Mann! — Waffen zieren die Männer!

II. 1. Der Mensch bedarf der Bildung — die Menschen bedürfen der Bildung.
2. Die Seele des Menschen ist unsterblich — die Seelen der Menschen sind unsterblich.
3. Gott gab dem Menschen Vernunft — Gott gab den Menschen Vernunft.
4. Gott schuf den Menschen nach seinem Bilde — Gott schuf die Menschen nach seinem Bilde.

III. 1. Das Auge ist des Leibes Licht — die Augen sind des Leibes Licht.
2. Die Gestalt des Auges ist kugelförmig — die Gestalt der Augen ist kugelförmig.
3. Die Wimper dient dem Auge zum Schutz — die Wimpern dienen den Augen zum Schutz.
4. Schonet das Auge! — Schonet die Augen!

Ausführung. 1. Die Lehre von der Bildung der Ein- und Mehrzahl wird vorausgesetzt. An sie anknüpfend, lasse man von den Wörtern: der Mann, der Mensch, der Sohn, der Engel erst die Mehrzahl bilden und deren Entstehung genau beschreiben. Jetzt lasse man die Sätze unter I lesen und auf die neuen Formveränderungen des Dingwortes merken. Man zergliedere die vier Sätze, mit besonderer Beachtung des gebeugten Wortes. Es ergeben sich so die vier Fragen: wer — wessen — wem — wen; und die vier Fälle: Werfall, Wessenfall, Wemfall, Wenfall. U. s. w.

2. Jetzt lenke man die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Endungen der einzelnen Fälle. Man schreibe die Endungen übersichtlich aus. Das Wort: der Mann verändert sich in den Endsilben mehr, als das Wort: der Mensch. Man unterscheide nun: die starke — die schwache Beugungsform. U. s. w. Zuletzt Beispiele zur Übung.

In höheren Anstalten hat man tiefer in die Kasuslehre einzugehen und da z. B. zu unterscheiden: den possessiven Genitiv als Besitzfall: das Schloß des Fürsten; den partitiven oder Teilungs-Genitiv: das Schloß der Thür; den Genitiv des Stoffes: ein Ring des feinsten Goldes; einen Genitiv der Eigenschaft oder Qualität: ein Mann der Wissenschaft. Für die Volksschule gehören dergleichen grammatische Subtilitäten nicht.

D. Die schriftlichen Aufsätze der Oberklasse.

§. 165. 1. Bedeutung und Ziel. Der Aufsatz ist gewissermaßen die Spitze der gesamten sprachlichen Bildung. Alle andern sprachlichen Übungen dienen ihm, wie auch er selbst allen dient. So meint es auch Herder nach dem schon früher einmal angeführten Worte: „Man muß sich im Schreiben üben, wenn man richtig sprechen, genau lesen und hören will; der Griffel schärft den Verstand, er berichtigt die Sprache, er entwickelt Ideen, er macht die Seele auf eine wunderbare Weise thätig.“ „Ein Blatt schreiben regt den Bildungstrieb lebendiger an, als ein Buch lesen.“ (Jean Paul.)
Kein Gegenstand läßt den Bildungsstand einer Schule so leicht und sicher erkennen, als der Aufsatz. „Die Aufsatzbücher sind das Gesicht der Schule.“ (Eisenlohr.) Die „Monatlichen Mitteilungen an die

Mitglieder des deutschen evang. Schulvereins" sagen (9. Jahrg. 1876 S. 160): „Die Krone der schriftlichen Übungen bildet der deutsche Aufsatz, welcher den einzig richtigen Standpunkt abgiebt für die Bildungshöhe des Lehrers und der Schüler. Je schlechter der Aufsatz in der Schule ausfällt, desto ungenügender ist der Gesamtunterricht gewesen." Man darf hier jedoch nicht überspannte Forderungen stellen, da, besonders bei der gewöhnlichen Volksschule, auch den Verhältnissen Rechnung zu tragen ist. Die gewöhnliche Volksschule leistet das Mögliche, wenn ihre Kinder eigene und fremde Gedanken (letztere, sofern sie im Bereich ihrer Bildung liegen) sinnrichtig und korrekt darstellen lernen. Mit diesen Stilübungen fallen die praktisch-orthographischen Übungen zusammen, so daß dafür eine besondere Stunde nicht anzusetzen ist.

2. Grundsätze. Bekanntlich werden die Aufsatzübungen nebst den orthographischen da und dort immer noch als ein drückendes Schulkreuz angesehen. Sie sind es, „solange man die Sache aus Unwissenheit beim verkehrten Ende anfaßt" (Jütting), oder aus Trägheit zu flau betreibt. Man merke und befolge folgende Regeln und die gewünschten Erfolge werden nicht ausbleiben.

a) Man lasse jeden Tag etwas Schriftliches fertigen und wären es auch nur wenige Zeilen. In vielen Schulen wird viel zu wenig geschrieben. Hier gilt aber: Littera scripta manet.

b) Man vermeide unpassende und unnatürliche Aufgaben, die dem Kinde die Lust an Aufsätzen benehmen müssen. Hierher gehören: Darstellung einer Erzählung in lauter einfachen Sätzen, oder gar in umgekehrter Ordnung; Verwandlung der direkten Rede in indirekte; Versetzung des historischen Imperfekts ins Futurum; Nachbildungen von Fabeln u. dergl. Bei Behandlung des Uhlandschen Gedichts: „Die Rache" — wird in einem Sprachbuche zu weiterer Übung und Nachahmung als Aufsatzthema bezeichnet: „Bericht eines Schultheißen an das Oberamt, daß draußen im Walde ein toter Handwerksbursche gefunden worden sei."

c) Man unterlasse ja nicht, auf der Oberstufe gewisse leichtere Übungen der vorangegangenen Stufen fleißig fortzuführen, als: Aufschreiben memorierter Stücke, Reproduktion vorgelesener Stücke, Diktierübungen. Zu letztern Übungen findet man auserlesene Stoffe reichlich in der: „Sammlung von Diktier- und Sprachstoffen für die Mittel- und Oberklassen der Volksschulen" von E. Eichler und Herm. Richter. (Chemnitz bei Brunner.)

3. Stufen der schriftlichen Arbeiten im allgemeinen.

Die Aufsatzstunden gehören in methodischer Beziehung zu den schwierigsten; sie erfordern sehr planmäßig gestufte Übungen. Ehedem war das Lehrverfahren der Stilstunden oft unglaublich mechanisch. Man gab Vorlagen, in denen etwa nur fehlende Wörter oder Buchstaben zu ergänzen, oder eine Anzahl Wörter aus einem falschen Kasus in den richtigen zu erheben, oder absichtlich fehlerhaft geschriebene Wörter zu

verbessern waren.*) Manche Lehrer gaben auch, ohne alle vorbereitenden Übungen, sofort thematische Aufgaben zu Abhandlungen; denn sie meinten, das eben sei der eigentliche Zweck der schriftlichen Ausarbeitungen, die Kinder im Erzeugen eigener Gedanken, also im produktiven Denken zu üben. Gegen diese irrige Meinung schreibt Götzinger: „Ich bin der Ansicht vieler gewissenhafter Lehrer, welche behaupten, daß mit solchen selbständigen Aufsätzen außerordentlich viel Unfug getrieben wird"; und Schubert: „Man schraubt die jüngeren Schüler hinauf, einen Gedankeninhalt zu bilden zu einer Zeit, wo sie denselben noch nicht in sich selbst finden können; man setzt in dem Geiste derselben eine Thätigkeit voraus, die gar nicht stattfindet und zwingt sie, um die Leerheit ihres Geistes zu bemänteln, Zuflucht zu schön klingenden Redensarten zu nehmen, wobei sie weder etwas Klares denken, noch wirklich etwas fühlen."

Die Erzeugung eines freien Aufsatzes setzt einen hohen Grad von geistiger Bildung voraus. Rosenkranz berichtet von Hegel, „daß derselbe nicht gewollt habe, daß man von der Jugend eines Gymnasiums schon Selbsterdachtes fordere, vielmehr solle man auf eine klare, geschmackvolle Reproduktion dessen sehen, was im Kreise des Gymnasialunterrichts vorkomme". Hierzu bemerkt Fr. Otto: „Wenn aber der Gymnasialunterricht selbst in seinem Abschluß sich so beschränkt, was hat dann umsomehr die Volksschule zu thun?" Wir antworten: Diese hat vor allem und hauptsächlich die Reproduktion methodisch zu üben und zu pflegen.

Es müssen also die schriftlichen Arbeiten der Volksschule vorherrschend reproduktiver Art sein. Als solche sind sie aber drum sehr mannigfaltig und bei rechter Betreibung auch bildend.

Das Kind kann aber nichts reproduzieren, was es nicht zuvor in sich aufgenommen — geistig rezipiert hat. Die schriftliche Reproduktion setzt eine vorangegangene geistige Rezeption voraus. Roth (in seinen „Kleinen Schriften pädagogischen Inhalts") unterscheidet ein bloß gedächtnismäßiges Aufnehmen fremder Gedanken, das er Konzeption nennt, und ein Aufnehmen mit dem Verstande, das

*) Diese geistlose Methode ist auch heute noch nicht ausgestorben. In dem „Lehrbuch der deutschen Sprache" von Dr. H. Th. Traut lautet Übungsaufgabe 112: Verwandle die gesperrt gedruckten Nominative in Genitive: Kaum kann ich mich die Lust erwehren, Euch die Härte im Urteil zu beschuldigen. Ich will mich meine diesmalige Genauigkeit nicht überheben. Diesmal hätte ich mich die Last des Briefschreibens gern überhoben. Ich genieße fortwährend eine gute Gesundheit. Befleißige dich doch die Kürze, lieber Bruder. U. s. w. Das Buch ist für höhere Schulen, insbesondere Fortbildungsanstalten geschrieben. Der Verfasser hat vielleicht gemeint, daß diese der bildenden Methoden nicht bedürfen. — In Dr. W. Wilmanns (Professor) „Deutsche Grammatik für die Unter- und Mittelklassen höherer Lehranstalten" (2. Aufl. 1878) kommen immer noch Aufgaben dieser Art vor, z. B.: Ergänze in folgenden Sätzen die Adjektivflexion! Nur wahrhaft groß — Männer bewahrt das Volk in treu —, liebevoll — Andenken.

er Perzeption nennt. Konzeption und Perzeption geben zusammen jene geistige Rezeption, ohne welche dem Kinde eine Reproduktion nicht möglich. Das Lesebuch bietet nun die klassischen Muster, die das Kind nach Inhalt und Form sich aneignen, an denen es Stil lernen und seinen Stil bilden soll. Welche Übungen anzustellen sind, damit das Kind ein mustergültiges Lesestück ganz in sich aufnehme, haben wir bereits dargelegt. Durch Lesen, Betrachten, Memorieren und Vortragen eines Lesestückes soll sich das Kind so in das Musterstück eindenken und einleben, daß sich ihm alle Wort- und Satzbilder nebst ihrer Schreibung und Interpunktion für eine korrekte Reproduktion ganz fest und sicher einprägen.

Eine Art der Produktion, d. i. der Übung in freien schriftlichen Arbeiten muß aber auch in der Volksschule, zumal in der höheren, Ziel der Aufsatzstunde sein, nämlich in solchen freien Aufsätzen, die Kinder mit ihrem kindlichen Schaffungsvermögen unter angemessener Hilfe des Lehrers zu fertigen im stande sind. Die drei Wörter: Rezeption, Reproduktion, Produktion bezeichnen also, wenn auch nur im allgemeinen, den methodischen Gang der Unterweisungen und Übungen der Stilstunden. Die Elementarmethode läßt aber Reproduktion und Produktion Hand in Hand gehen und zwar dergestalt, daß die Übungen der Reproduktion je mehr und mehr zur Produktion führen. Hierbei hat die Methode zu erwägen, welche Hilfen sie dem Schüler bei den schriftlichen Arbeiten in Bezug auf Stoff und Form zu leisten habe, um ihn nach und nach zur freien Beherrschung seiner Gedanken zu führen.

In jedem Aufsatz unterscheiden wir Stoff und Form. Beide sind sehr mannigfaltig. Wer einen Aufsatz schreiben will, muß vor allem Stoff haben und diesen mit Klarheit denken. Aber er muß auch im stande sein, die Gedanken sinnrichtig, korrekt und in guter Stilform darzustellen. Für die Methode der schriftlichen Arbeiten ergeben sich nun hier drei verschiedene Fälle: der Lehrer giebt dem Kinde Stoff und Form, oder nur den Stoff, oder endlich nur einen Hauptgedanken (Thema), also einen Gegenstand, mit der Forderung an das Kind, Stoff und Form selbst zu suchen. Kellner nennt diese drei Arten stilistischer Aufgaben und Übungen: Die Schule der Nachahmung im Stoff und in der Form — die Schule der Nachahmung im Stoff — die Schule strenger Selbstthätigkeit oder Erfindung. Auf der ersten Stufe werden Musterstücke fast auswendig gelernt und dann nach Stoff und Form fast wörtlich wiedergegeben. Auf der zweiten Stufe wird der Stoff entwickelt, die Schüler haben ihn stilistisch zu formen. Auf der dritten Stufe wird der Lehrer zwar auch die Themen genügend besprechen; aber die Kinder haben aus der Besprechung den geeigneten Stoff für ihre Ausarbeitung auszuwählen, den durch die Unterredung des Lehrers bloß angeregten Gedanken weiter nachzugehen, um neue zu gewinnen, sodann das gesamte Material zu sichten, zu ordnen und in gutem Deutsch schriftlich darzustellen.

4. Das methodische Verfahren. Wir haben gesehen, wie ernstlich die Methodik auf dem Gebiete der sprachlichen Unterweisungen nach naturgemäßen Lehrmethoden gerungen hat; das that und thut sie auch in der elementaren Stilistik. Hier hat zuerst Jacotot einen neuen Weg gezeigt. Es möge gestattet sein, hierüber das Geschichtliche zu geben und dann auf den Mann hinzuweisen, der jene Methode durch praktische Lehrbücher in die deutsche Volksschule eingeführt hat.

Jacotot lehnte den Sprachunterricht an das Auswendiglernen einer Anzahl Kapitel des Télémaque an. Nach Einprägung der ersten Kapitel begann die stilistische Betrachtung, indem er die Schüler auf Befragen Rechenschaft vom Inhalte geben und denselben mit andern Worten und in anderer Wortfolge niederschreiben ließ. Hatte der Schüler einen hinlänglichen Vorrat von Wörtern und Begriffen im Gedächtnis, so wurde er katechetisch zur Erkenntnis der Homonymen und Synonymen hingeleitet und angehalten, aus dem Auswendiggelernten Beispiele zu geben und Erklärungen darüber abzufassen. Bei der Korrektur zeigte Jacotot nur das Falsche, ließ aber die Berichtigung den Schüler selbst finden. Nun folgten Nachahmungen kleiner Erzählungen und Aufsätze, welche einen Grundgedanken, eine Wahrheit enthielten; sie wurden auch variiert. Alles geschah teils mündlich, teils schriftlich. Hierauf wurde zu synonymen Redensarten, Bildern, Gedanken übergegangen; sie wurden auf ähnliche Weise zu einem praktischen Kursus der Rhetorik verarbeitet. U. s. w.

Für die Naturgemäßheit des Jacototschen Lehrverfahrens sprachen die glänzenden Erfolge, die er in seinen Instituten erzielte. Darüber ward in der „Gesellschaft der Methoden" zu Paris vom Lehrer Froussard ein sehr günstiger Bericht abgestattet. Von Jacotot aufgefordert, gab Froussard folgende Themata zu französischen Aufsätzen: das Schlachtfeld; die Rückkehr aus der Verbannung; der letzte Mensch am Ende der Welt; der Tod des Gottesleugners; eine Mücke, die fliegt. Nachdem diese Aufgaben unter die Schülerinnen verteilt waren, wurde ihnen eine Viertelstunde zur Bearbeitung gelassen. Mit Ablauf derselben wurden die Arbeiten vorgelesen. Unter den 10—12 Mädchen, welche die erste Klasse bildeten und 10—18 Monate unterrichtet waren, hatten mehrere Arbeiten geliefert, welche, wie der Berichterstatter sagt, die schönsten Stellen der besten Schriftsteller nicht verunstalten würden. Ebenso fertig und gewandt zeigten sich die Schülerinnen im Improvisieren 2c.*) Mag auch dieser Bericht etwas an Überschwenglichkeit leiden, so steht doch fest, daß Jacotot durch seine Methode Großes erzielte.**)

*) S. Geschichte der Pädagogik von K. Schmidt, B. IV. S. 599 f.

**) Nach derselben Methode bildete auch der große Benjamin Franklin in autodidaktischer Weise seinen Stil. Er berichtet davon in seiner Selbstbiographie folgendes. „Um diese Zeit — im 15. Jahre meines Lebens — geriet ich an einen einzelnen Band des „Zuschauers". Ich fand die Schreibart des

Kellner hat das Verdienst, die Jacototsche Methode des theoretischen und stilistischen Sprachunterrichts zuerst für die deutsche Volksschule bearbeitet zu haben. Daß er seine dessfallsigen methodischen Grundsätze von Jacotot angenommen, bekennt er im pädagogischen Jahresbericht von 1846 selbst. Da schreibt er: „Es war in den ersten Jahren des vorigen (dritten) Dezenniums, als Jacotots eigentümliches Unterrichtsverfahren die Aufmerksamkeit des pädagogischen Deutschlands mit Recht auf sich zog. Denn wenn auch einige Marktschreierei wohl mit unterlaufen mochte, so ist doch viel Gesundes und Belehrendes nicht zu verkennen. Mich interessierte es besonders, daß er an ein bestimmtes Buch, als an einen Mittelpunkt, den ganzen Unterricht anknüpfte und dabei den Grundsatz feststellte, daß der Schüler eins wahrhaft erfassen, darauf aber alles übrige beziehen müsse. Ingleichen interessierte mich der Umstand, daß Jacotot seinen Lese- und Aufsatzunterricht, sowie die Redeübungen ganz auf das Lesebuch, nämlich den Telemach basierte. Da ich damals den Sprachunterricht in der Oberklasse einer Volksschule zu erteilen hatte, so lag es nahe, daß ich auf den Gedanken kam, den Sprachunterricht, wenn nicht in gleicher, doch in ähnlicher Weise auf eine Reihe ausgewählter Lesestücke zu stützen.“ — Wie Kellner, so haben auch Otto, Morf, Eisenlohr und Kehr die Aufsatzlehre nach Jacototschen Grundsätzen bearbeitet.

Die klassischen Stücke eines nach pädagogischen Grundsätzen abgefaßten Lesebuches, an denen die Oberklassenkinder deutschen Stil lernen sollen, sind nach Inhalt und Form sehr verschieden. Für die Stilstunden der Volksschule kommen insbesondere in Betracht: Erzählungen, prosaische und poetische, Beschreibungen, naturgeschichtliche, geographische, geschichtliche Aufsätze, kleine Abhandlungen, und als eine Nebenform: der Brief. Was dagegen die sogenannten Geschäftsaufsätze betrifft, als: Verzeichnisse, Rechnungen, Lieferscheine, Bürgschaftsscheine, Abtretungs- und Schenkungsscheine, Anweisungen, Vollmachten, Reverse u. s. w., so verlege man diese entweder in die Schreibstunde, oder man bestimme gegen Schluß des Schuljahres etliche Sprachstunden dazu, dergleichen Formulare zu diktieren und zu besprechen. In die laufenden Sprachstunden gehören diese Aufsätze nicht.

---

begierig gelesenen Werkes vortrefflich und wünschte sie möglichst treu aufzunehmen. In dieser Absicht nahm ich einige Aufsätze vor, deutete mir die Gedanken jeder Periode kurz an, legte sie einige Tage beiseite und versuchte dann, ohne in das Buch zu sehen, die Aufsätze wiederherzustellen und jeden angedeuteten Gedanken so lang und vollständig wieder zu geben, wie er ursprünglich war. Dann verglich ich meinen „Zuschauer“ mit der Urschrift, entdeckte meine Fehler und berichtigte sie.“ Also: Franklin las Muster — er las sie wiederholt — er deutete sie sich — er memorierte sie — er reproduzierte sie — er übte Selbstkorrektur.

Beispiele für die Behandlung von Erzählungen, Beschreibungen und Abhandlungen mit methodischen Winken.

A. Erzählungen. a) Die Sonne und der Wind. Diese Fabel behandelt Kehr in seiner Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke zuerst. Das Stück ist nicht zu lang, auch sinnig; darum eignet es sich vortrefflich für den Anfang — beides für die mündlichen und schriftlichen Übungen. Nach Kehr sollen vorerst folgende Übungen angestellt werden. 1. Stilles Durchlesen der Fabel von den Schülern. 2. Vorlesen oder Vorerzählen durch den Lehrer. 3. Genaues, zergliederndes Abfragen des Lesestückes (ohne weitere Erörterung). 4. Vermittlung des Verständnisses. 5. Lesevortrag. 6. Genau wörtliches Einprägen und Vortragen (Memorieren und Recitieren). Durch die Übungen 1—6 wird die Erzählung nach Inhalt und Form vom Kinde geistig erfaßt — rezipiert. Je gründlicher diese Aneignung erfolgte, desto besser wird die darauf folgende schriftliche Reproduktion gelingen. Damit aber die schriftliche Reproduktion korrekt geschehen könne, stellt Kehr 7. erst noch orthographische Übungen an. Die Kinder lernen hier insbesondere auf die richtige Schreibung der Wörter mit gedehnten und geschärften Silben achten. Nun folgt 8. Niederschreibung des Lesestückes aus dem Gedächtnis.

b) Eine größere Erzählung ist: Friedrich der Große und sein Müller. Die schriftlichen Übungen sind hier nach Otto folgende: 1. Rechtschreibung. Es werden unterschieden die Wörter: mahlen, malen, Gemahl und vermählen, mal in einmal, zweimal; die Formen geboren, gebären, gebiert, gebührt, Gebühr; Gericht und Gerücht u. s. w. 2. Niederschreibung aus der Erinnerung und Selbstkorrektur. 3. Gedrängte Darstellung (Konzentration). Die Kinder müssen zuvor Haupt- und Nebensachen der Erzählung unterscheiden lernen. 4. Verallgemeinerung der ganzen Erzählung. Die Erzählung handelt von einem bestimmten König und einem bestimmten Müller. In der Verallgemeinerung heißt es aber: Ein Mächtiger der Erde verweilte ganz besonders gern in einer seiner Besitzungen; aber der Aufenthalt in derselben ward ihm etwas verleidet, sowohl durch die Unansehnlichkeit eines benachbarten Gebäudes, als auch durch das unruhige Geschäft, das in demselben betrieben ward. U. s. w. 5. Begriffsentwicklung. Otto läßt aus der Erzählung das Wesen der Freimütigkeit, der Friedfertigkeit, der Unerschrockenheit aufsuchen und beschreiben. 6. Charakterschilderung. Der Müller bei Sanssouci. 7. Lesen in der Seele eines andern: Gedanken des Königs, nachdem er den Müller entlassen. (Ist diese Forderung zu billigen? Horn verwirft sie. „Was soll es heißen, sagt er a. a. O., wenn Kindern zugemutet wird, sie sollen in einem Stück einer der handelnden Personen die Gedanken aus der Seele herauslesen und zur Darstellung bringen!") 8. Ein Brief. Der Müller schreibt an einen seiner entfernt wohnenden Freunde und erzählt demselben den Vorfall, welcher Gegenstand der Erzählung ist.

c. Eine gute stilistische Übung für gehobene Schulen ist die Übertragung eines Lesestückes aus der gebundenen in die ungebundene Rede oder Schreibart — aus der Poesie in die Prosa. Dazu eignen sich poetische Erzählungen vortrefflich. Wir geben ein Beispiel aus E. L. Ritsert: „Die Lehre vom deutschen Stile."

α) Gedicht. Ein Bienchen fiel in einen Bach.
Dies sah voll Mitleid eine Taube
Und warf ein Blättchen von der Laube
Dem Bienchen zu; es schwamm danach
Und half sich glücklich aus dem Bach. U. s. w.

β) Übertragung. Eine Biene flog im hellen Sonnenschein von Blume zu Blume. Als sie aber zu einem Bache kam, war sie unvorsichtig und fiel hinein. Das Wasser trieb sie an einem Baume vorüber, auf welchem eine Taube saß.

Diese erblickte das Bienchen, und als sie sah, wie es vergeblich arbeitete, um das Ufer zu erreichen, brach sie ein Blatt von dem Zweige und warf es in den Bach. Schnell schwamm die Biene danach, kroch hinauf, trocknete ihre Flügel und flog dann fröhlich davon. U. s. w.

B. Beschreibungen. Die Erzählung giebt Thatsachen und Ereignisse, die sich in der Zeit zugetragen; die Beschreibung hat es mit Gegenständen des Raumes zu thun. Es sind diese sehr verschieden; denn sie können sein: Gegenstände der Handwerke, der menschlichen Künste; oder Naturkörper: Tiere, Pflanzen, Mineralien; auch Naturerscheinungen u. s. w.

Der schriftlichen Bearbeitung wird immer eine Disposition zu Grunde liegen müssen, die natürlich verschieden sein kann. Im allgemeinen werden hier folgende Punkte in Betracht kommen: 1. Zu welcher Art, Gattung, Familie gehört der zu beschreibende Gegenstand? 2. Was für Teile, Eigenschaften, Merkmale finden sich an demselben? 3. Wie ist er entstanden, wo ist seine Heimat? 4. Welchen Veränderungen ist er unterworfen? 5. Was nützt oder schadet ihm? 6. Welchen Nutzen oder Schaden bringt er?

(Ausgeführte Beispiele siehe bei Kellner, Otto, Kehr.)

C. Unter Abhandlung versteht man eine zusammenhängende, nach den Gesetzen des Denkens geordnete Rede über irgend einen Gegenstand. Es wird darin der Gegenstand erklärend besprochen, seine Wahrheit begründet, Einwendungen und Irrtümer werden widerlegt, die Mittel, in den Besitz desselben zu kommen, angezeigt u. s. w. Es geht schon hieraus hervor, daß die eigentliche Abhandlung für Schulkinder zu schwer ist. Aber es giebt schlichte Formen derselben, an denen sich auch ein gereiftes Schulkind unter Anleitung des Lehrers versuchen kann und darf. Hierher gehören Aufgaben wie: Über die Folgen der Faulheit. Über den Nutzen der Eisenbahnen. Welchen Nutzen hat das Reisen? Warum ist es Pflicht der Jugend, das Alter zu ehren? —

5. Korrektur. Ein wichtiger Gegenstand sind die Korrekturen der von den Kindern gefertigten Aufsätze. Sie beziehen sich teils auf Orthographie und Interpunktion, teils auf Inhalt und Form des Dargestellten. Der Lehrer muß es sich zur festen Regel machen, alle Arbeiten seiner Schüler genau durchzusehen, alle Fehler zu verbessern oder zur Verbesserung anzustreichen. Der Lehrer kann viele Fehler dadurch verhüten, daß er die zu fertigende Arbeit mit den Kindern zuvor genau bespricht, ungewöhnliche Wörter anschreibt und ihre Schreibung merken läßt. Fehler der Unachtsamkeit werden nur angestrichen und dann von den Kindern selbst verbessert. Fehler, deren Vermeidung weniger leicht, werden mit der Klasse besprochen und die betreffende orthographische Regel von neuem eingeprägt. Ist eine Arbeit im Arbeitsbuche korrekt hergestellt, so kann man sie in ein besonderes Buch sauber eintragen lassen.

6. Litteratur. Die wichtigsten Werke für unsern Gegenstand sind bereits genannt worden. Wir fügen noch hinzu:

1. Petermann, Aufgabenbuch für den schriftlichen Gedankenausdruck der Kinder deutscher Volksschulen.

2. A. Hästers und J. Huffschmidt, Die Stilübungen in der Volksschule.

3. Alex. Junghänel und J. G. Scherz, Sammlung ausgeführter Stilarbeiten für Mittelklassen. Ein Hilfsbuch für Lehrer bei Erteilung des stilistischen Unterrichts.

4. M. Schlimpert, Praktisches Aufgabebüchlein zu deutschen Stilübungen.
5. Lüben, Grundsätze und Lehrgänge für den Sprach- und Leseunterricht. Darin auch ein Lehrgang für die Stilübungen.
6. E. L. Ritsert, Die Lehre vom deutschen Stile oder praktische Anleitung zum richtigen deutschen Gedankenausdruck.
7. Laukhard, Anleitung zum Unterricht im deutschen Stil.
8. Ludwig Rudolph, Praktisches Handbuch für den Unterricht in deutschen Stilübungen. 6. Aufl.
9. A. Engelien, Sammlung von Musteraufsätzen. 4. Aufl.
10. Seidel, Behandlung poetischer Sprachstücke zu stilistischen Zwecken.
11. Ferdinand Krieger, Der Aufsatzunterricht. Eine Sammlung von Musteraufsätzen für die Oberklassen der Volksschulen, sowie auch für Präparanden- und Fortbildungsschulen.

Drittes Kapitel.

Methodik der mathematischen Gegenstände.

Allgemeine Einleitung.

§. 166. Wir kommen in unserer speziellen Methodik nun zu den mathematischen Lehrfächern, also zum Rechnen und zur Raumlehre. Das Rechnen hat es mit Zahlen, die Raumlehre mit Raumverhältnissen zu thun. Die Zahlenlehre als Wissenschaft heißt Arithmetik, als Fertigkeit und Kunst aber Rechnen; die Raumlehre heißt Geometrie. Arithmetik und Geometrie bilden die beiden Hauptzweige der Mathematik. Die Volksschule lehrt von beiden Gegenständen nur das Elementare: elementares Rechnen und elementare (praktische) Raumlehre. Das höhere Rechnen und die höhere Geometrie gehören in höhere Bildungsanstalten, wo sie nach wissenschaftlicher Methode gelehrt werden.

I. Methodik des Rechenunterrichts.

Einleitung.

§. 167. Für die Volksschule ist das Rechnen von ganz besonderer Wichtigkeit, daher es die neuere Volksschule längst als obligatorischen Gegenstand behandelt.

Unser Aufsatz wird den Rechenunterricht vorerst im allgemeinen besprechen und zwar:

nach seiner pädagogischen Bedeutung,

nach seinen Zielen,

nach den wichtigsten methodischen Grundsätzen und Regeln, die bei diesem Gegenstande vorzugsweise leitend sein müssen.

Darauf lassen wir im besonderen folgen: skizzierte Lehrgänge

für die einzelnen Klassen einer dreiklassigen Schule, mit eingelegten theoretischen Erläuterungen und praktischen Winken; Verteilung der Rechenstoffe auf vier Klassen; zuletzt ein Verzeichnis von guten Lehr- und Übungsbüchern für diesen Gegenstand.

A. Allgemeines.

§. 168. 1. Pädagogische Bedeutung des Rechnens. Praktische Pädagogen pflegen bei jedem Gegenstand vor allem zu fragen, welchen formalen und materialen Gewinn er bringe oder zu bringen fähig sei. Sind nun auch, wie bereits wiederholt bemerkt, diese beiden Zwecke in praxi untrennbar verbunden, so lassen sie sich doch theoretisch recht gut gesondert betrachten.

a) Formale Bildung. Es ist an sich klar, daß das Rechnen, da es, ähnlich der Logik, an sich ein rein formaler Gegenstand ist, auch in besonderem Grade formal bilden müsse. Das Rechnen als solches hat es nicht mit realen Stoffen zu thun, wie etwa Geographie und Geschichte; sein Material sind die Zahlen, also abstrakte Vorstellungen. So sind auch die Regeln abstrakt, nach denen die Operationen des Rechnens ausgeführt werden; desgleichen die sich ergebenden Resultate. Kurz, das Rechnen als Geistesthätigkeit ist durch und durch abstraktes Denken.

Wir unterscheiden im Erkenntnisvermögen: Vorstellungsvermögen, Gedächtnis, Verstand. Das Rechnen bildet insbesondere diese drei intellektuellen Kräfte.

α) Die Forderung an das Kind: „denke dir eine Zahl", ist gleichbedeutend mit der: „stelle dir irgend eine Zahl vor". So viel Zahlen eine Aufgabe hat, so viel Zahlvorstellungen weckt sie in der Seele des Kindes; je komplizierter eine Rechenaufgabe, in desto höherem Grade nimmt sie das Vorstellungsvermögen in Anspruch. Von der Vorstellung der Grundzahlen bis hinauf zu den Vorstellungen von Million und Billion ist ein weiter Weg.

β) Das Rechnen bildet das Gedächtnis. (Zahlengedächtnis.) Das Rechnen mit Ziffern (Tafelrechnen) ist unbeschränkt; das ohne Ziffern ist von der Stärke und Treue des Gedächtnisses abhängig. Je weniger das Gedächtnis im Zahlenmerken geübt ist, desto schlechter geht das Kopfrechnen. Darum muß der Rechenlehrer gleich von der Unterstufe an geflissentlich das Zahlengedächtnis üben, damit dieses nach und nach bis dahin erstarke, daß es auch zusammengesetzte Aufgaben sofort merke. Man gewöhne die Kinder früh daran, jede Aufgabe gleich aufs erste Ansagen zu merken. Nur in seltenen Fällen sage man die Aufgabe zum zweiten Mal.

γ) Wir haben in der Psychologie unterschieden: Verstand im engern Sinne (begriffliches Denken), Urteils- und Schlußvermögen. Alle drei psychischen Kräfte übt und bildet das Rechnen.

a) Das Rechnen bildet das begriffliche Denken; denn arithmetische Definitionen und Regeln wollen begriffen — verstanden sein.

b) Das Rechnen bildet das Urteil; denn es nötigt den Schüler, bei jeder Aufgabe zu überlegen, zu welcher Art von Exempeln sie gehöre, was für Verhältnisse in ihr gegeben sind (Regulabetri-Aufgaben) u. s. w.

c) Das Rechnen bildet das Schlußvermögen. Auch die kleinsten Lösungen haben ihre Schlußfolgen, zusammengesetzte Exempel oft ganze Reihen von Folgesätzen.

b) Materiale Bildung. Das Rechnen ist zwar an erster Stelle ein Können — eine Fertigkeit; es hat aber auch seine Wissensstoffe. Nach beiden Seiten hin bildet es material.

α) Ungeachtet das Rechnen an erster Stelle ein Können ist, so bietet es gleichwohl eine ziemliche Summe arithmetischer Kenntnisse. Dahin gehören: Kenntnis der Zahlen und Ziffern nach ihrem Wert an sich und im dekadischen System; die Namen der 4 Grundrechnungsarten und deren Bestandteile (Summanden oder Posten, Summe; Minuend, Subtrahend, Differenz; Multiplikand u. s. w.); die Namen für Münzen, Maße und Gewichte. U. s. w. u. s. w.

β) An zweiter Stelle gehört zur materialen Bildung des Rechnens eine gewisse Rechenfertigkeit, nämlich Sicherheit in den Operationen, die nur durch Übung erlangt wird. Hierüber sagt Kellner: „Der Rechenunterricht hat diejenige Fertigkeit im Verkehr mit der Zahl zu erstreben, welche im allgemeinen von jedem verlangt werden muß, der in der bürgerlichen Gesellschaft lebt."

Zusatz. Bei den Griechen wurde die Arithmetika für jede höhere Wissenschaft für ganz unentbehrlich gehalten. Plato nannte sie die Thür, durch welche man zu allen Künsten eingehe. Über seinem Hörsaale stand die Inschrift: „Kein der Geometrie Unkundiger trete herein!" St. Augustin meinte sogar, „daß sich niemand weder zu göttlichen noch weltlichen Sachen begeben solle, er lerne denn zuvor die Kunst des Rechnens".

c) Sittliche Bildung. „Niemand wird verkennen," sagt A. Böhme in seiner „Anleitung zum Unterricht im Rechnen" — „daß die Bildung des Gemüts weniger am Rechenmaterial erzielt wird, als an anderem; der Rechenunterricht wendet sich vorzugsweise an den Verstand." Das Rechnen ist an sich so wenig gemütlich, daß ihm vielmehr eine gewisse Kälte beiwohnt. Dennoch hat es sittliche Bedeutung. Zwar giebt es nicht positiv sittliche Grundsätze, aber es wirkt mittelbar auf die Sittlichkeit, indem es keine Zerstreuung duldet, sondern eine sehr intensive Aufmerksamkeit für die ganze Dauer einer Lösung fordert.*) So kräftigt es aber den Willen; denn es nötigt bei

---

*) Grube sagt in seinem „Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule": „Man kann es in jeder Rechenstunde beobachten, falls sie sonst gut erteilt wird, wie in keinem andern Gegenstande die Aufmerksamkeit und das Abstrahieren von dem Äußern so hervortritt, wie hier, namentlich im Kopfrechnen. Es ist, als arbeitete der ganze Körper mit. Der lebhafte Schüler wehrt

einigermaßen schwierigen Aufgaben, die Lösung mit andauernder Anstrengung zu suchen. Endlich bildet es an seinem Teile auch den Wahrheitssinn, indem der Rechner immer richtige Resultate sucht und nicht eher ruhen kann, bis er die richtige Lösung gefunden.

Zusatz. Die pädagogische Bedeutung eines guten Rechenunterrichts für die intellektuelle und sittliche Bildung beschreibt Prof. Stern in der Vorrede zu seinem „Lehrgange des Rechenunterrichtes" treffend mit folgenden Worten: „Es ist schon unzählige mal gesagt worden, daß das Rechnen nicht bloß für die Bedürfnisse des gemeinen Lebens gelehrt und geübt werde, sondern daß es auch ein ganz vorzügliches Bildungsmittel der Denkkraft des Menschen sei. Der Rechenunterricht wirkt geistige Entfesselung von stumpf hinbrütender Gedankenlosigkeit, indem der Mensch **gezwungen** wird, sich aus der Zerstreutheit zu sammeln und sich mit den inhaltlosen Zahlen, die nur Vorstellungen seiner inneren Verstandesthätigkeit sind, zu beschäftigen." „Es bildet auch den Wahrheitssinn. Dieses Gefühl des Wahrheitssinnes und Schlußvermögens vermag auch mächtigen Einfluß auf die sittliche Haltung des Menschen auszuüben; denn indem ein mutiges Selbstvertrauen in ihm erwacht, wirkt dasselbe auch auf die Gewinnung einer sittlichen Gesinnung wohlthätig zurück, macht ihn umsichtig und besonnen in seinen Entschließungen und ausdauernd und treu im Handeln."

2. Ziele des Rechenunterrichts. Soll ein Lehrgang für einen Lehrgegenstand festgestellt werden, so muß man vor allem darüber klar sein, welche Stoffe und Übungen im allgemeinen zu behandeln sind. Da sich der Umfang der Stoffe mit nach den Arten der Schulen richtet, so unterscheiden wir hier einfache, mittlere und höhere Volksschulen.

a) In der einfachen Volksschule sind zu behandeln:

I. Die vier Species in ganzen Zahlen, einsortig benannt und unbenannt, mit Einschluß des Resolvierens und Reduzierens.

II. Die vier Species mit mehrsortigen Zahlen nebst Zeitrechnung.

III. Die vier Species in gemeinen Brüchen, unbenannt und angewandt, mit Übungen im Resolvieren und Reduzieren, jedoch mit Beschränkung auf die im Verkehre am häufigsten vorkommenden Bruchformen.

IV. Decimalbruchrechnung. Die hierher gehörigen Übungen sind mit Rücksicht auf die steigende Anwendung der Decimalbruchform im praktischen Verkehre eingehender zu behandeln, als seither meist geschehen.

V. Regeldetri — einfache, mit graden und umgekehrten Verhältnissen, ohne und mit Brüchen, leichte Fälle aus der zusammengesetzten Regeldetri.

VI. Die gemeinen bürgerlichen Rechnungsarten, die sich auf Regeldetri gründen (Zins-, Prozent-, Gesellschaftsrechnung u. s. w.).

VII. Raumrechnung. (Wo, wie in Preußen und Sachsen, Raumlehre obligatorischer Gegenstand ist, werden Raumberechnungen dort ausgeführt.)

b) In der mittlern, bez. höhern Volksschule sind weiter noch zu behandeln:

VIII. Zusammengesetzte Regeldetri — Erweiterung von V.

IX. Zins-, Prozent-, Gesellschaftsrechnung (Rabattrechnung) Erweiterung von VI.

---

mit Händen und Füßen jeden störenden Eindruck von sich ab, und sein ganzes Wesen ist in Unruhe, sobald die Kette seiner Thätigkeit unterbrochen ist."

X. Mischungsrechnung.

XI. Kettenrechnung.

Dies, wie bemerkt, die Stoffe im allgemeinen. Wie sich diese Stoffe auf die einzelnen Stufen einer drei-, vier- und mehrklassigen Volksschule, sowie auf deren Abteilungen methodisch verteilen, ist eine ganz andere Frage. Siehe die §§. 169 bis 178.

Übrigens sind auf allen Stufen auch algebraische Aufgaben für elementare Lösung einzulegen, die zusammen wieder einen geordneten Kursus dieser Rechnungsweise bilden können, wie E. Hentschel in seinem „Lehrbuch des Rechenunterrichts in Volksschulen" so meisterlich ausgeführt hat. Auch L. Sobolewski redet dieser Art Aufgaben in seinen „Rechenstudien" sehr das Wort. Er sagt daselbst: „Einige der leichtern Gattungen können auch in der Volksschule beigebracht werden. Man streue dergleichen mitunter ein, von leichteren zu schwereren Arten fortschreitend. Die Kinder haben im allgemeinen Sinn und Interesse für dergleichen Aufgaben und es gilt gewöhnlich als ein Fest, wenn man solche Denkrechen-Aufgaben, namentlich von ansprechender Einkleidung bringt. Die Aufgabe liegt wie ein Rätsel da; die Begierde, es zu lösen, spornt das Nachdenken gewaltig an und die Freude, es gelöst zu haben, ist keine geringe."

Zusatz. Dr. Diesterweg, als Rechenmeister und Methodiker für alle Zeiten eine Autorität, gab in betreff des Umfanges, in welchem der Elementar-Rechenunterricht zu betreiben, folgende Bestimmungen. „Wenn ein Elementarschüler bei dem Austritt aus der Schule sogenannte Regeldetri-Aufgaben mit Einsicht auflösen kann, einfache Berechnungen über Waren und ihre Preise, Zinsen und dergl., so kann man mit den Leistungen der Schule in betreff des Rechnens zufrieden sein. Bei guter Behandlung macht es keinen wesentlichen Unterschied, ob die Aufgaben zur sogenannten einfachen oder zusammengesetzten Regeldetri gehören. Denn diese löset der Schüler in einfache auf und in derselben Weise wie jene. Von Rabatt-, Tara-, Gewinn- und Verlust-, Mischungs- und Interessenrechnung, und noch vielmehr von der Ausziehung der Quadrat- und Kubikwurzel, von Decimalbrüchen, Progressionen braucht nicht die Rede zu sein. Ja die Elementarschule kann auch die Lehre von den Verhältnissen und Proportionen aus ihren Grenzen verweisen, und nach unserm Ermessen wird sie in der Regel wohl daran thun. Man beachte nur den Gang, den einfache kluge Leute des Lebens nehmen, um sich bei ihren Rechnungen zu helfen, die in der Regel aus einfachen Regeldetri-Aufgaben bestehen; so wird man erfahren, daß sie alles durch die vier Species nach nahe liegenden einfachen Gründen vollziehen. Die allgemeinen Sätze, welche ihren Schlüssen zu Grunde liegen, sind: doppelter Preis, doppelte Menge des Geldes — wie oft eine bestimmte Menge Ware, ebenso oft der Preis oder die Geldsumme für dieselbe u. s. w. In solcher einfachen Weise nach dem Raisonnement des gesunden Verstandes lasse man die Elementarschule die Aufgaben rechnen. Wenn ein Schüler mit den vier Species in ganzen und gebrochenen Zahlen bekannt geworden und sein Urteil an praktischen Aufgaben geschärft hat, so wird er durch die Anwendung jener mit Hilfe des gesunden Menschenverstandes in den gewöhnlichen Fällen des Lebens nicht in Verlegenheit geraten."

So weit Diesterweg. Man lasse jedoch bei diesen Bestimmungen nicht außer acht, daß sie nur das Minimum bestimmen sollen. Für gehobene Schulen wollte auch Diesterweg höhere Ziele. Und was die Decimalbruchrechnung betrifft, so darf diese bei der jetzigen Einteilung der Münzen, Maße und Gewichte in keiner Volksschule mehr fehlen.

3. Die Grundsätze und Grundregeln, die beim elementaren Rechenunterricht leitend sein müssen. Wir bezeichnen als solche:

I. Auch für das Rechnen ist die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis.

II. Man gehe im Rechenunterricht stetig vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren, vom Bekannten zum Unbekannten.

III. Man verweile bei den Elementen.

IV. Alles Positive des Rechnens werde dem Gedächtnis fest und sicher eingeprägt.

V. Das Rechnen sei auf allen Stufen Denkrechnen, nirgends bewußtloses Regelrechnen.

VI. Jede Regel werde aus Beispielen entwickelt.

VII. Man gehe bei Erklärungen und Lösungen nie weiter auf die Elemente zurück als nötig.

VIII. Man verbinde reines und angewandtes, Kopf- und Tafelrechnen.

IX. Man gebe überall zuerst ein Normalverfahren, und lehre erst, nachdem dies durch Übung fest geworden, Vorteile und Abkürzungen.

X. Man stelle auf allen Stufen zweckentsprechende Aufgaben.

Geben wir zu diesen zehn Grundsätzen und Grundregeln die nötigen Erläuterungen.

I. Auch für das Rechnen ist die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis.

a) α) Die Zahl ist an sich abstrakt, das Rechnen als Operation mit Zahlvorstellungen auch abstrakt. Soll das Kind rechnen lernen, so muß man ihm vor allem zu Zahlvorstellungen verhelfen. Abstrakte Vorstellungen entstehen in der Seele des Kindes nicht unmittelbar, sondern nur an konkreten Dingen und aus konkreten Vorstellungen. Vom Konkreten zum Abstrakten — das ist auch hier der Weg der Natur. Eben darum ist aber auch für das Rechnen die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis. „Es vermag der Rechenunterricht nicht anders zu gedeihen — sagt Hentschel — als wenn er in seinem rechten Grund und Boden, d. i. in der Anschauung feste Wurzel schlägt."

β) In jedem Gegenstande beginnt der Elementarunterricht mit konkreten Vorstellungen, die allmählich in abstrakte übergehen; aber in keinem gewinnt das Kind leichter und früher abstrakte Vorstellungen, als im Rechnen. Diese Thatsache ist von Bedeutung. Sie erklärt sich psychologisch daraus, daß die Zahlvorstellungen im Verhältnis zu den abstrakten Vorstellungen von konkreten Dingen sehr einfacher Art sind. Jede andere Vorstellung — z. B. die eines Baumes, eines Vogels —

hat in sich eine Mannigfaltigkeit von Merkmalen; die Zahlvorstellung Acht oder Zehn setzt nur das Dasein eines Dinges so oder so viel mal. Bei: drei Äpfel, drei Striche, drei Häuser — frage ich nicht nach den Merkmalen der Gegenstände, sondern nur nach dem Wievielmal jedes Gegenstandes. Das Zahlwort giebt bloß an, wie oft ein Gegenstand da ist oder wie vielmal ich ihn denken soll. Weil nun die Zahlvorstellungen unter allen abstrakten Vorstellungen die (relativ) einfachsten sind, die sich dazu in der Seele des Kindes sehr früh und am leichtesten bilden: eben darum ist das elementare Rechnen für die **elementare formale Geistesbildung** von so hoher Bedeutung.

Zusatz. Aus dem Gesagten geht hervor, daß das Rechnen für die **formale** geistige Bildung nicht nur an sich wichtig, sondern daß es für diese von **grundlegender** Bedeutung ist. Zur Bestätigung dieser überaus wichtigen psychologisch-methodischen Thatsache führen wir noch ein Wort Curtmans an. „Die Notwendigkeit, alles als Einheit oder Vielheit aufzufassen, dringt die Beschäftigung mit Zahlen auf, und zwar schon auf den ersten Entwicklungsstufen des Kindes. Es liegt aber zugleich eine höchst bildende Kraft in der Beschäftigung mit Vorstellungen, welche, obgleich an der Wirklichkeit entwickelt, **doch sofort sich von derselben ablösen,** und als die **ersten** und **leichtesten Abstraktionen** in dem Geiste entstehen. Diese Leichtigkeit gründet sich darauf, daß die Zahl, von der Qualität der Anschauungen absehend, nur ein einziges gemeinschaftliches Merkmal sucht, um sie als gleichartig zu behandeln und die Vielheit aus der Einheit zu bestimmen. Ja zuletzt wird die Gleichartigkeit überhaupt als Merkmal gesetzt und die reine Zahl gebildet, welche jedes andere Merkmal unbestimmt läßt. Der Geist hat es also mit Begriffen von der einfachsten Beschaffenheit zu thun, welche den weitern Vorteil haben, daß man sie jeden Augenblick an wirkliche Anschauungen anlehnen kann, und für welche es noch einfachere Zeichen als Wörter giebt.*) Dazu kommt, daß das Bedürfnis des wirklichen Lebens jeden Augenblick auf Zahlen hinweist, daß also niemand ohne eine gewisse Kenntnis derselben die Lebensverhältnisse zu beurteilen vermag, daß er aber auch an einer richtigen Beschäftigung mit Zahlen die Lebensverhältnisse beurteilen lernt."

b) Das Prinzip der Anschauung macht sich im elementaren Rechenunterricht ganz von unten an bis weit hinauf geltend, bis dahin, wo es dem reinen Denkrechnen mit seinen Folgerungen und Schlußreihen weicht. In der Elementarklasse ist das Rechnen ganz Anschauungsunterricht; auf den höheren Stufen erfordert es wenigstens Veranschaulichung. Der Bruch, seine Teile und Arten, lassen sich an Linien versinnlichen. Daß $\frac{1}{3}$ mal $\frac{1}{4} = \frac{1}{12}$ ist, sieht das Kind erst ein, wenn man ihm an einer Linie zeigt, daß der dritte Teil von dem vierten Teile eines Ganzen von diesem Ganzen der zwölfte Teil sein muß.

c) Die anschauliche Rechenmethode bedarf verschiedener Veranschaulichungsmittel. Man unterscheidet: natürliche und künstliche. Natürliche sind die Finger. (Wie viel wird im Leben an Fingern gezählt und abgezählt.) Zu den künstlichen könnte man schon die Punkte, Striche, Kreuze, Sternchen, Nullen rechnen, durch die man Zahlen an der Wandtafel veranschaulicht. Gewöhnlich rechnet man dazu nur besondere Apparate und Maschinen, als: die Pesta-

*) 1884 in Worten: ein Tausend acht Hundert vier und achtzig.

lozzische Einheitstabelle, die russische Kugelmaschine, die Berliner Knopfmaschine, die Bornsche Punktmaschine, den Tillichschen Rechenkasten, das pythagoreische Einmaleins u. a.

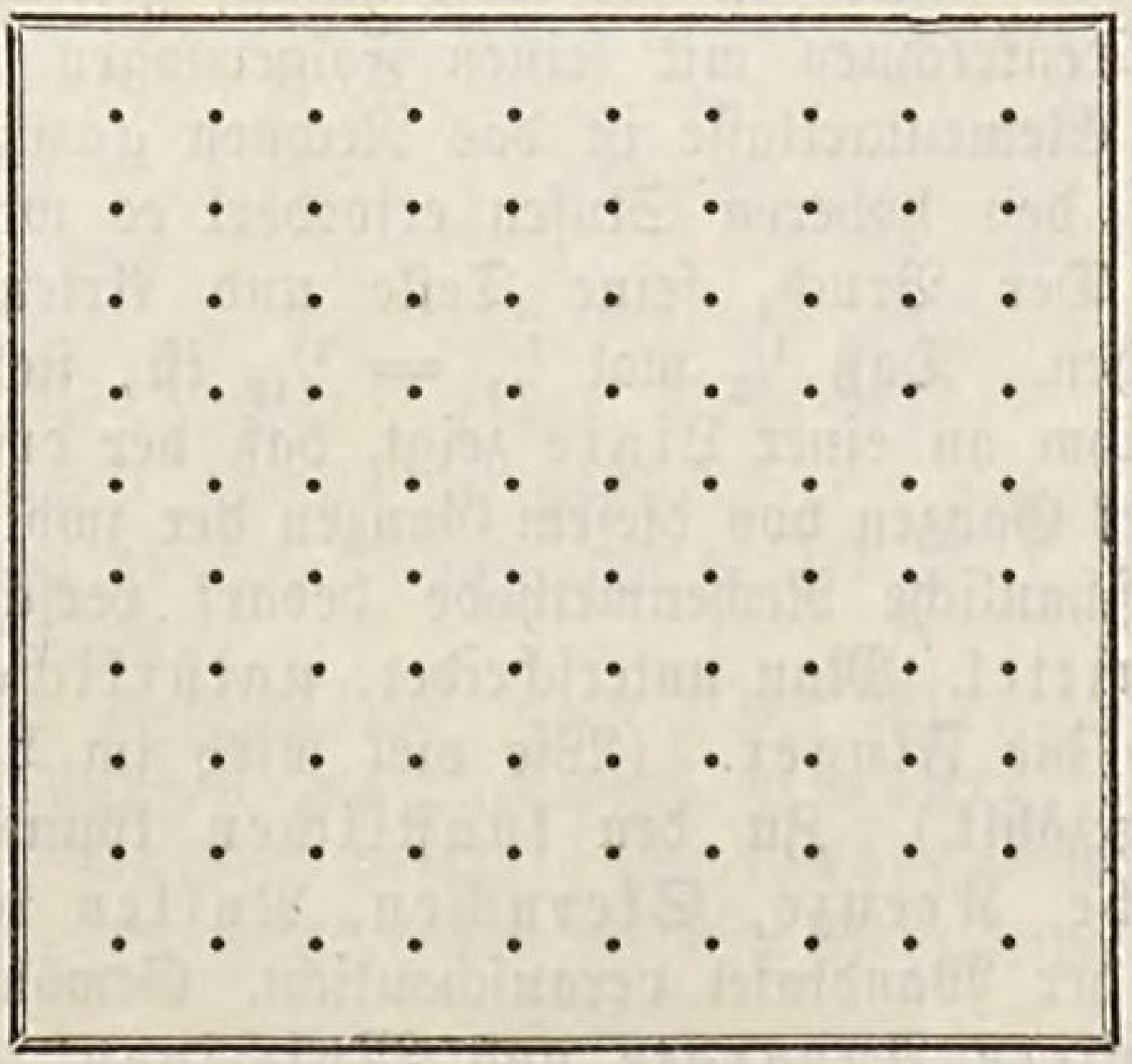
1. Die „Pestalozzische Einheitstabelle“ besteht aus einer Tafel, welche in zehn Querreihen je zehn gleiche Rechtecke enthält. In jedem Rechteck der ersten Reihe befindet sich ein Strich; in jedem Rechteck der zweiten Reihe befinden sich zwei Striche; in jedem Rechteck der dritten Reihe befinden sich drei Striche u. s. f. bis zur zehnten Reihe, in deren Rechtecken je zehn Striche stehen. Alle Zahlen werden hier also in ihren Einheiten dargestellt, nicht mit Ziffern. Daher auch der Name: Einheitstabelle. Diese Tabelle sieht in ihren ersten Reihen so aus:

I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
II	II	II	II	II	II	II	II	II	II
III	III	III	III	III	III	III	III	III	III
IIII	IIII	IIII	IIII	IIII	IIII	IIII	IIII	IIII	IIII

2. Die russische Kugelmaschine besteht aus einem quadratförmigen Holzrahmen, der in einem Fußgestell befestigt ist. In dem Holzrahmen sind 10 wagerechte, an beiden Enden befestigte Drahtstäbe. An jedem dieser Drahtstäbe stecken 10 bewegliche Holzkugeln. Die Drahtstäbe sind so lang, daß die 10 Kugeln nicht ganz die Hälfte ihrer Länge einnehmen, so daß man sie also bequem von der einen Seite zur andern schieben kann. Sehr zweckmäßig ist es, wenn die eine Hälfte der Maschine noch eine Rückwand von Holz oder Pappe hat. Es treten dann die Kugeln, die nicht in Übung genommen sind, gleichsam in Schatten, die aber, die man zur Übung vorschiebt, ins Licht. Es wird auf diese Weise die Anschaulichkeit für die Kinder erhöht.

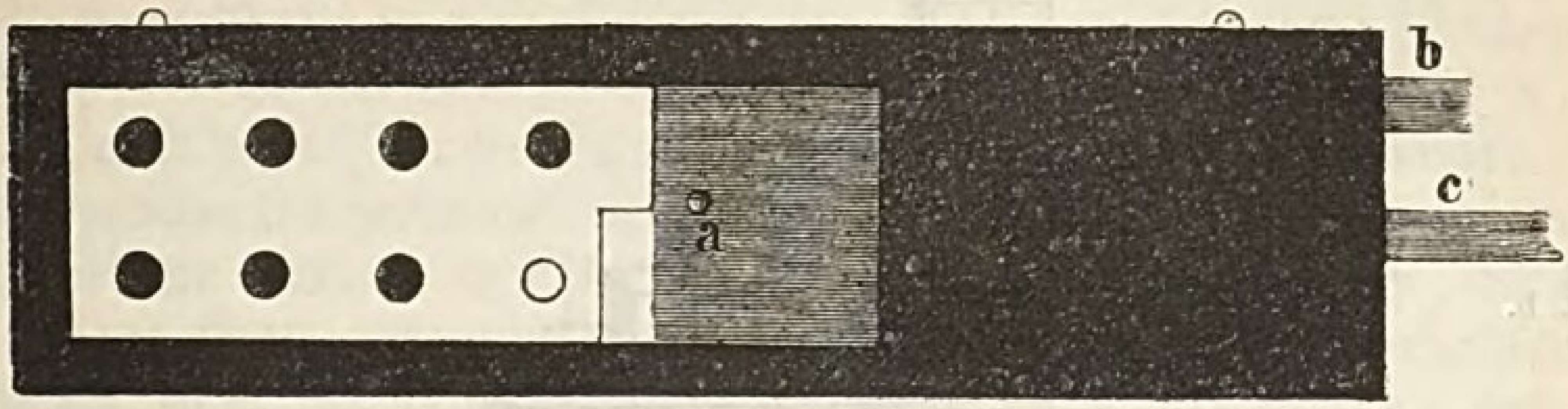
Für die Hand der kleinen Rechner liefert der Bürgerschullehrer Mauersberger in Glauchau eine der russischen nachgebildete kleine Rechenmaschine.

3. Die Berliner Knopfmaschine verdankt ihre Entstehung, soviel dem Verfasser bekannt, dem Berliner pädagogischen Vereine. Sie besteht aus einer circa ½ m langen und breiten Holztafel, in welcher 100 Löcher in 10 Reihen mit je 10 Löchern eingebohrt sind. Das Bild ist folgendes:



Zu dieser Maschine gehören 100 Knöpfe von weißem Holz. Ist das Brett selbst weiß, so müssen die Knöpfe schwarz sein; was wir vorziehen.

4. Die **Bornsche Punktmaschine** ist in zwei Größen vorhanden: für 2 Zehner und für 10 Zehner. Wir geben hier nur eine kurze Beschreibung des kleinen Apparats, und zwar mit Worten **Borns**. Das Bild des **kleinen** Apparates ist dieses:

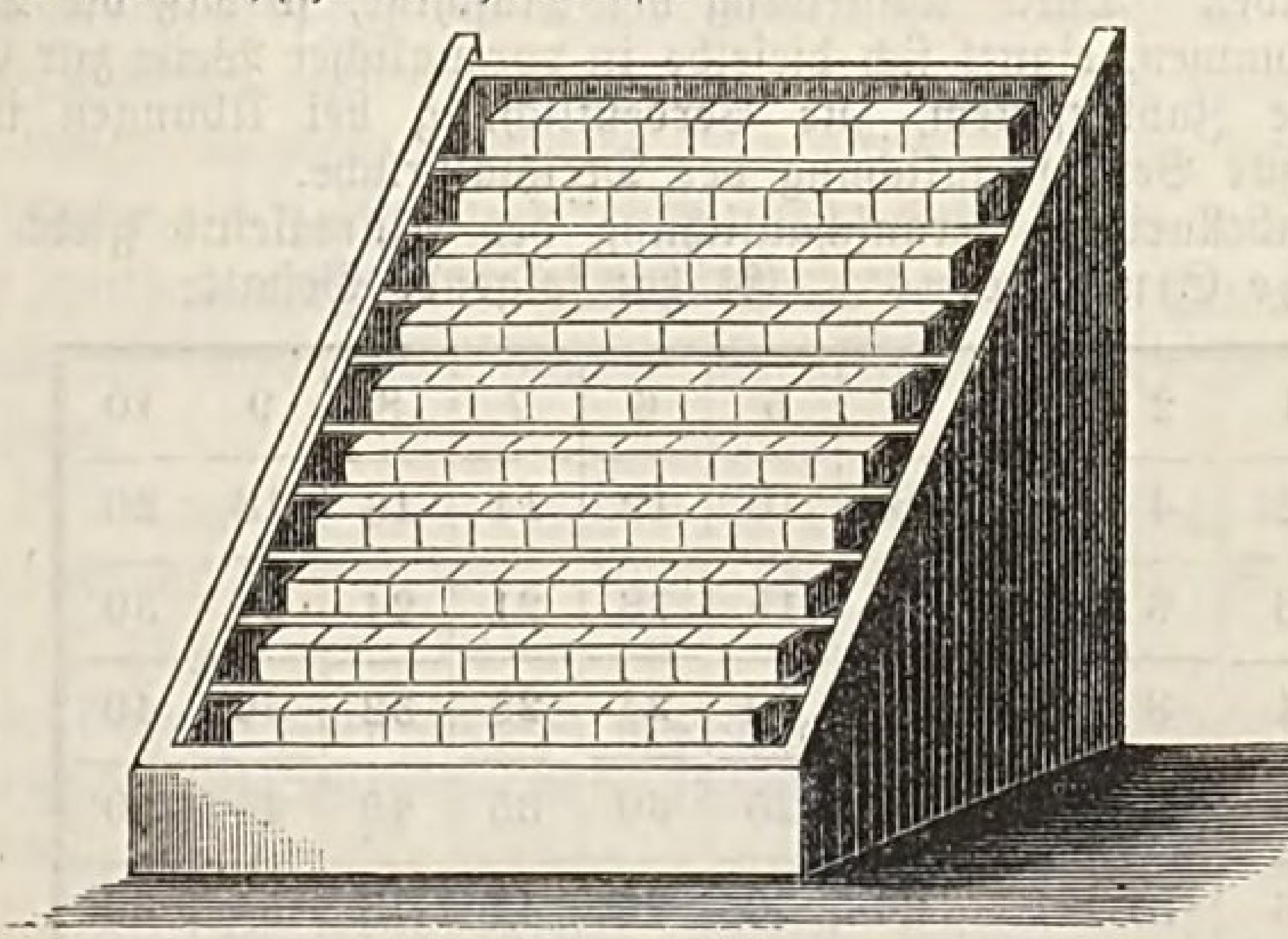


„Diese Vorrichtung zeigt nach Entfernung eines rechtwinkelig ausgeschnittenen Schiebers (a) eine weiß lackierte Blechplatte mit 10 kreisförmigen Öffnungen ($^3/_4$" im Durchmesser), welche zu zweien neben einander gereiht sind und durch einfache Verschiebung zweier zur Seite des Apparates hervortretender Griffe verschiedene Färbung annehmen. Man kann nämlich diese Kreise (Punkte) leicht und schnell sämtlich bald als schwarze, bald als rote Punkte darstellen oder — und dies ist für den Zweck des Apparates besonders wichtig — nach Belieben in Gruppen von schwarzen und roten Punkten gliedern, und rote Punkte sowohl als schwarze, indem sie die weiße Färbung der Blechplatte annehmen, plötzlich verschwinden lassen."

„Aus den zehn roten und schwarzen Punkten werden durch allmähliches Zurückziehen des Schiebers die Zahlenbilder für die Zahlen von 1—10 nacheinander dargestellt u. s. w." Die unterschiedene Farbe der Punkte nötigt überdies noch zu einer besonderen Abstraktion; denn 3 **rote** Punkte und 2 **schwarze** Punkte sind 5 **Punkte** (Gattung), wie 3 **rote**, und 2 **schwarze** Kühe 5 Kühe sind.

5. Der **Tillichsche Rechenkasten**.

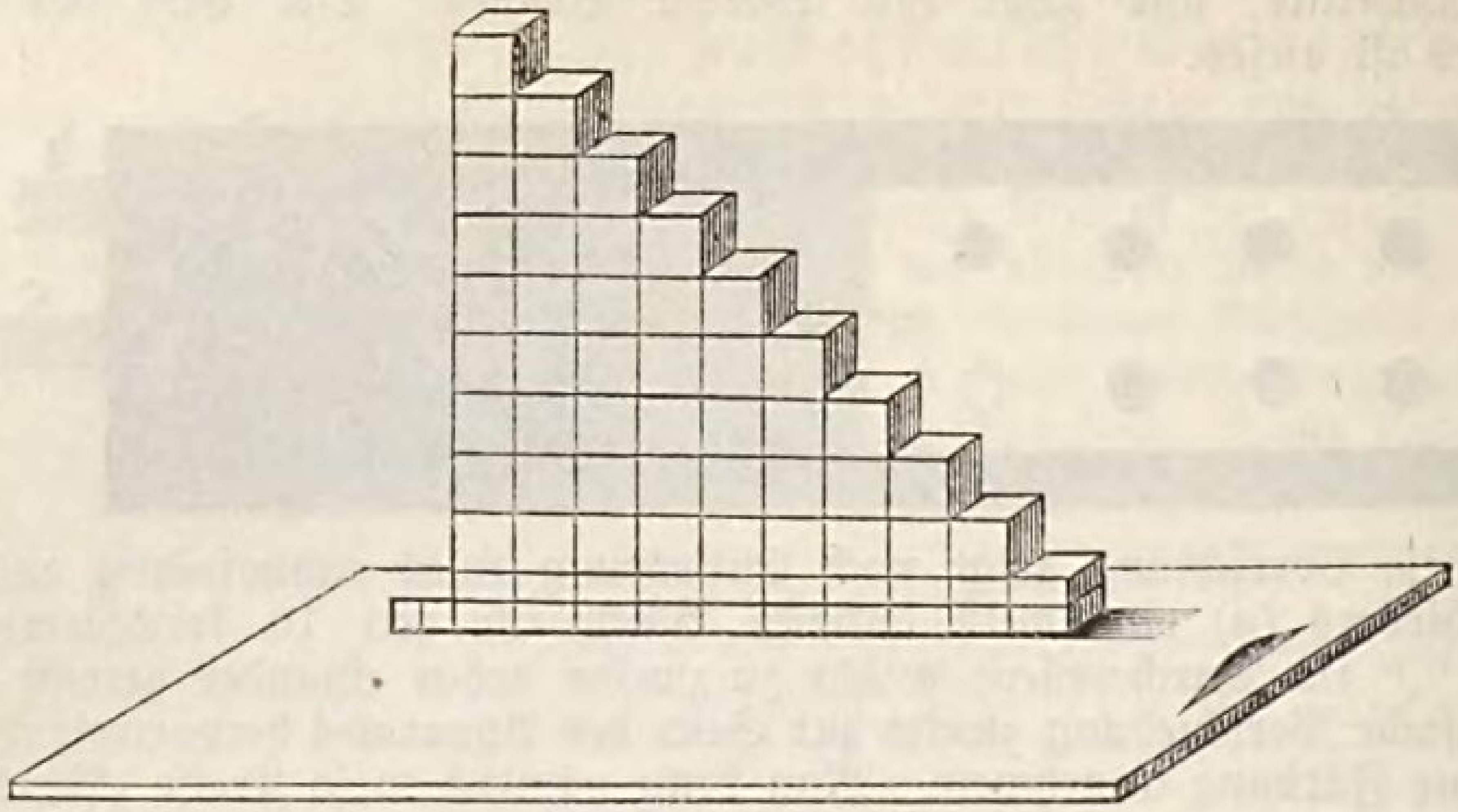
Fig. a.



Tillich selbst beschreibt diesen also: „Meine einfache Rechenmaschine besteht dem Wesentlichen nach aus hundert verschiedenen Stäben für alle einfachen Zahlen von eins bis zehn. (Siehe Figur b, seine Seitenansicht darstellend.) Jeder einfachen Zahl gehören zehn Stäbe. Die Einer, von denen des öfteren Gebrauchs wegen gewöhnlich 20 vorhanden sind, sind Würfel von der Größe eines Zolles. Alle übrigen Zahlen sind, nach dem Verhältnis der Mehrheit, länger. Die Zwei hat also die Länge von 2 Zoll, die Drei die Länge von 3 Zoll ꝛc. Alle diese Stäbe (eigentlich Säulen) befinden sich in einem für sie eingerichteten Kasten (a), der in zehn Fächer eingeteilt ist, wovon ein jedes die zehn Stäbe enthält. Dieser Kasten ist mit einem Deckel versehen, der hinwiederum so ein=

gerichtet ist, daß darauf die Zollstäbe aufgestellt werden können (b), damit sie auf verschiedene Weise zusammengesetzt und getrennt werden können."*)

Fig. b.



Neueste Rechenapparate, die der Verfasser jedoch nur aus Anzeigen und Abbildungen kennt, sind erfunden von Zarth und Rösener.

6. Die Rechenmaschine von Zarth. Zur Einführung in die Bruchrechnung.

Das Gestell trägt 10 wagerechte bewegliche Stäbe, die in angemessener Entfernung unter einander liegen. Dieselben sind in 2, 3, 4, 5, ꝛc. Teile geteilt und veranschaulichen so alle Brüche mit diesen Nennern. Ein beweglicher, senkrecht herabgehender Schieber verdeutlicht das Gleichnamigmachen und zeigt z. B. sofort, daß $^1/_2 = ^2/_4$ $^3/_6$ $^4/_8$ $^5/_{10}$ $^6/_{12}$ ꝛc.

7. Die Rechenmaschine von Rösener.

Der Apparat ähnelt der russ. Kugelmaschine und läßt sich zunächst ganz wie diese verwenden. Durch Umstellung der Maschine, so daß die Drähte senkrecht zu stehen kommen, eignet sich dieselbe in vorzüglicher Weise zur Einführung in das dekadische Zahlensystem, zur Verdeutlichung bei Übungen im Zahlenschreiben, sowie zur Veranschaulichung der Decimalbrüche.

8. Eine tabellarische Veranschaulichung des Einmaleins giebt sinnig das „pythagoreische Einmaleins". Es hat folgende Gestalt:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
8	16	24	32	40	48	56	64	72	80
9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

*) Siehe das interessante Schriftchen von E. Göpfert: Der Rechenunterricht in den drei ersten Schuljahren. Mit Vorwort von Stoy. 1877.

Dieses pythagoreische Täfelchen ist eine sinnreiche Darstellung des kleinen Einmaleins in Form einer quadratisch geteilten Quadrattafel. Faßt man diese Quadrattafel scharf ins Auge, so ergiebt sich uns: „Die Produkte zweier Zahlen sind nicht bloß auf eine kompendiöse Art tabellarisch zusammengestellt, sondern wirklich realiter in den Quadraten als überschauliche Reihen von geometrisch vereinigten Quadraten.“

Praktische Verwertung der verschiedenen Apparate. Die Pestalozzische Einheitstafel veranschaulicht, aus wie viel Einheiten jede Zahl besteht. Wenn die Tabelle groß genug hergestellt ist, so lassen sich in der Klasse an ihr Übungen im Zählen, im Zusammenzählen und Abziehen, auch im Multiplizieren anstellen. Die Zahlenbilder sind aber unbeweglich, und das ist ein Mangel.

An der russischen Rechenmaschine kann der Lehrer die Zahlen, das Zu- und Abzählen, das Zerlegen der Zahlen u. s. w. viel anschaulicher darstellen. Das Kind sieht hier alles entstehen. Dazu ist auch dieser Apparat sehr handlich.

Die Berliner Knopf- und die Bornsche Punktmaschine sind in ihrer Art sinnige und vortreffliche Veranschaulichungsmittel; aber weil sie künstlicher, so sind sie nicht so handlich, wie die vorgenannte Maschine. Sonst läßt sich an ihnen einzelnes sogar anschaulicher darstellen, z. B. die Zahlenbilder.

Über den praktischen Wert des Tillichschen Rechenkastens belehrt Göpfert in dem oben angeführten Schriftchen. Über die neuesten Rechenmaschinen von Zarth und Rösener ist bei 6 und 7 das Nötige gesagt. Das Bestreben, die Operationen des Rechnens durch sinnig erfundene Maschinen und Apparate so anschaulich als möglich darzustellen, ist gewiß anzuerkennen; es giebt aber auch hier eine Grenze. Zu komplizierte Apparate zerstreuen leicht und ziehen von der Hauptsache ab.

Das pythagoreische Täfelchen stellt nur das Einmaleins und das Einsineins dar und dient darum eigentlich nur der Multiplikation und der Division.

II. Man gehe im Rechenunterricht stetig vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren, vom Bekannten zum Unbekannten.

Diese drei Regeln haben gerade für das elementare Rechnen ihre ganz besondere Bedeutung und Wichtigkeit. Sie hängen so eng zusammen, daß sie gewissermaßen eine Hauptregel ausmachen. Wir würden sie in die eine Regel fassen: unterrichte elementarisch! wenn diese Regel nicht noch andere verwandte in sich schlösse. (Siehe §. 113. 3!)

a) α) Alle positiven Zahlen haben die Eins zur Basis und zum Maß; denn alle, die auf die Eins folgen, sind das Mehrfache der Eins. Einheit und Mehrheit sind darum wechselbezügliche oder korrelate Vorstellungen; denn die Einheit ist nur Einheit in ihrer Beziehung zur Mehrheit, wie umgekehrt die Mehrheit nur das Vielfache der Einheit ist. Da nun in der natürlichen Zahlenreihe jede nächste Zahl um

eine Einheit zunimmt, so stellt die natürliche Zahlenreihe ein durchaus stetiges Fortschreiten vom Einfachen zum Zusammengesetzten dar.

β) Im dekadischen System bildet die Zahl Zehn ein kollektivisches Ganze — einen Zehner oder eine Dekade (von δεκάς = ein Zehend). Die Dekade bildet das Grundmaß für alle Decimalzahlen; denn 10 × 10 ist die nächste dekadische Stelle, 10 × 10 × 10 wieder die nächste u. s. f. Auch im dekadischen System findet nicht bloß von Stelle zu Stelle, sondern auch von Dekade zu Dekade ein gleichmäßiges stetiges Fortschreiten vom relativ Einfachen zum Zusammengesetzten in streng mathematischer Folge statt.

γ) Wir unterscheiden zählen und rechnen. Beim Zählen unterscheiden wir: zählen in concreto (an wirklichen Gegenständen) und zählen in abstracto (in reinen Zahlvorstellungen). Zählen in concreto heißt: von gleichartigen Dingen die Menge (das Wieviel) angeben; zählen in abstracto heißt: die Zahlen in ihrer natürlichen Folge sagen. Es setzt das sichere Zählen das klare Verständnis der Zahlen nach ihrem Wert und ihrer Stellung in der Zahlenreihe voraus.

Rechnen heißt: aus gegebenen Zahlen nach bestimmten Regeln unbekannte suchen. Wie das Zählen, so haben auch die Übungen des Rechnens ihre Stufen, die einen stetigen Fortschritt vom Einfachen zum Zusammengesetzten vorstellen. Die ersten Anfänge des Rechnens sind: das Zu- und das Abzählen. Aus beiden gehen zwei Grundrechnungsarten hervor: das Addieren und das Subtrahieren. Wenn man nun zu jeder Grundzahl erst immer je nur 1, dann ebenso je nur 2, dann 3 zuzählen, oder von jeder erst immer nur 1, dann ebenso je nur 2, oder 3 abzählen läßt u. s. w.: so giebt das immer wieder einen Gang vom Einfachen zum Zusammengesetzten.

Zu den Grundrechnungsarten gehören weiter: das Multiplizieren und das Dividieren. Das Multiplizieren ist aber nur ein verkürztes Addieren, das Dividieren ein verkürztes Subtrahieren. Denn 4 mal 8 = 32; die 8, viermal als Summand gesetzt, giebt in der Summa auch 32. 8 in 32 = 4. 8 ist in 32 so vielmal enthalten, als die 8 von 32 weggenommen werden kann. Wird 8 von 32 so vielmal abgezogen, als sie darin enthalten ist, so giebt das auch 4. Die Multiplikation ist also eine Addition gleicher Summanden, die Division eine Subtraktion gleicher Subtrahenden. Da aber beide Species ein verkürztes Verfahren darstellen, so sind sie relativ schwieriger, als die ihnen zu Grunde liegenden Species. Es leuchtet ein, daß auch in der gewöhnlichen Aufeinanderfolge der vier Species ein Fortschritt vom Einfachen zum Zusammengesetzten vorliegt.

Diese wenigen Beispiele lassen zur Genüge erkennen, wie es in der Natur des Zahlensystems begründet ist, daß hier das Gesetz „vom Einfachen zum Zusammengesetzten" mit mathematischer Stetigkeit aus- und durchgeführt werden kann, wie es — die Geometrie ausgenommen

— in keinem andern Gegenstande mit gleicher Stetigkeit und Lückenlosigkeit möglich ist.

b) Die Regel: „vom Einfachen zum Zusammengesetzten" ist schon im Stoffe des Rechnens begründet, mithin objektiv. Die folgende Regel: „vom Leichten zum Schweren" ist bedingt von der Fassungskraft des Kindes, ist psychologisch, mithin subjektiv. Für die vorige Regel ist sie ein notwendiges Korrektiv, wie wir gleich sehen werden.

Wenn der Schüler der Elementarklasse von 1 – 10 zählen gelernt hat, so wäre es ja ein nahe liegender Fortschritt, wenn man zur 10 noch 1, zur 11 wieder 1 nähme, und so die Zahlenreihe bis 20, von da bis 30 u. s. w. fortführte; es scheint das dem Gesetz stetigen Fortschreitens vom Einfachen zum Zusammengesetzten ganz zu entsprechen.

Aber es ist viel naturgemäßer, auf das Zählen in den Grundzahlen nun auch das Rechnen mit den Grundzahlen folgen zu lassen. Man müßte ja das Rechnen doch mit dem kleinen Zahlraume von 1—10 beginnen; wozu da erst noch die größeren Zahlen bis 20, 30 u. s. w. vorführen, deren Vorstellungen der angehende Rechenschüler schon an sich noch nicht fassen, rechnend lange noch nicht verwenden kann. Aber es kommen auch selbst innerhalb dieses kleinsten Zahlraumes die Zahlvorstellungen der Grundzahlen erst durch die Rechenübungen zur völligen Klarheit. Die Anlage des elementaren Rechenganges in konzentrischen Kreisen von 1—10, von 1—20, von 1—100 ist zwar zunächst auch ein Fortschritt vom Einfachen zum Zusammengesetzten; aber wie schnell im Unterricht von einem Zahlenkreise zum andern fortgeschritten wird, das hängt lediglich ab von der wachsenden Fassungskraft und Leistungsfähigkeit der Elementarschüler, ist also eine Folge vom relativ Leichten zum relativ Schweren. Da auch schon bei Kindern der Unterstufe die Fassungskraft verschieden ist, so kommt es vor, daß bei dem einen Zwischen- und Nebenstufen nötig sind, die bei begabteren übersprungen werden können. Es entsteht dann ein Lehrgang, der objektiv lückenhaft erscheint, während er subjektiv gleichwohl stetig ist. So leuchtet ein, wie die Regel „vom Leichten zum Schweren" wirklich ein notwendiges Korrektiv ist für die „vom Einfachen zum Zusammengesetzten".

c) Eben weil ein wohlangelegter Rechengang stetig vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schwereren fortschreitet: so ist für jedes Neue das Vorhergegangene die notwendige Voraussetzung; mithin schließt sich hier ebenso stetig das Unbekannte an das Bekannte an und muß sich aus diesem ergeben. Das ist schon beim bloßen Numerieren der Fall. Denn jede neue Grundzahl setzt ihre vorangegangenen, jeder neue Zehner einen ihm unmittelbar vorausgegangenen niederen voraus. (Sagt das Kind „vierzehn", so denkt es sich in diesem einen Ausdruck die zwei Vorstellungen: zehn — vier; die Zahlvorstellung zehn ging aber im Unterricht der Vorstellung

vierzehn voraus.) Aber noch mehr kommt im Rechnen selbst die Regel: „vom Bekannten zum Unbekannten" — zur Geltung, da es ja im Wesen des Rechnens liegt, aus bekannten Zahlen unbekannte zu suchen. In umgekehrter Fassung würde dieselbe Regel lauten: Jede spätere Übung muß auf den vorhergehenden Stufen methodisch vorbereitet werden.

So fordert es das Gesetz genetischer Entwicklung. Zur Illustration dieser wichtigen Regel nur noch einige Beispiele. Das Rechnen mit leichten Fällen mehrsortiger Zahlen wird im Kopfe bereits bei den vier Species in einsortiger Zahlen geübt; das Rechnen mit gemeinen Brüchen beginnt in den leichtesten Fällen bereits auf der Unterstufe (bei Grube schon in dem Zahlenraum von 1—10); leichte Vorübungen mit Decimalbrüchen (Lesen, Schreiben u. s. w.) treten schon auf den Mittelstufen ein. Auch die Einführung in das Münz-, Maß- und Gewichtssystem soll nicht erst beim Resolvieren und Reduzieren geschehen, sondern bereits früher vorbereitet werden. U. s. f.

III. Verweile bei den Elementen.

In einem Gegenstande, der sich so streng stufenmäßig entwickelt, wie das beim Rechnen der Fall ist, sind die sicheren Erfolge des Unterrichts von einer sicheren und festen Grundlegung ganz wesentlich bedingt. In dem kleinen Zahlraume von 1—10 werden sechsjährige Kinder kaum in einem halben Jahr völlig fest. Es wäre sehr thöricht, früher zu einem größeren Zahlraume überzugehen. Übereilen rächt sich kaum anderswo so empfindlich, als gerade im Rechnen. (Im biblischen Geschichtsunterricht, in Weltgeschichte und Geographie kann ein aus fremder Schule eintretendes Kind eher den vorangegangenen Unterricht missen; im Rechnen muß man die Stufe suchen, auf der das Kind in anderweitem Unterrichte stehen geblieben.)

Ferner giebt es für jede der vier Grundrechnungsarten elementare Übungen, die für alle Stufen der betreffenden Species grundlegend sind und deren Resultate eben darum dem Gedächtnisse unverlierbar eingeprägt werden müssen, wenn das spätere Rechnen gedeihlichen Fortgang haben soll. Dahin gehören für die Addition: das Einsundeins, das zugleich für die Subtraktion das Einsvoneins ist; für die Multiplikation: das Einmaleins, das zugleich für die Division das Einsdurcheins oder Einsineins ist.

Das Einsundeins giebt die Summen aller Grundzahlen mit jeder Grundzahl. Da die höchsten Summanden hier $10 + 10$ sind, so ist 20 die natürliche Grenze des Einsundeins. Das Einsvoneins giebt die Differenzen oder Reste, die sich durch Subtraktion jeder Grundzahl von Minuenden innerhalb des Zahlraumes von 1—20 ergeben. Das Einmaleins enthält die Produkte jeder Grundzahl mit jeder Grundzahl. Die höchste Grundzahl ist 10; $10 \times 10 = 100$. Also ist 100 die natürliche Grenze des Einmaleins. Frage ich, wie vielmal 8 in 64 enthalten ist, so will ich den zweiten Faktor wissen, der mit

dem ersten 64 giebt. Die Faktoren einer Multiplikation können daher zugleich Bestandteile einer Division sein; aber sie führen dann andere Namen.

8 mal 9 = 72. 8 und 9 sind Faktoren, 72 das Produkt.
8 in 72 = 9. 8 ist Divisor, 72 Dividend, 9 Quotient.

Alle Operationen mit größeren Zahlen beruhen auf den elementaren Operationen mit den Grundzahlen — auf den eben besprochenen vier „Einsen".

Aber auch jede andere Rechnungsart hat ihre Elemente und Elementarübungen, die erst zum vollen Verständnis und zur völligen Fertigkeit gebracht werden müssen, wenn ihre nachfolgenden Stufen eine feste und sichere Basis haben sollen.

Die in Rede stehende Regel ist jedoch nicht so zu nehmen, als dürfe man beispielsweise bei dem Zahlenraume von 1—1000 nicht auf Übungen des vorangegangenen Zahlenraumes zurückgreifen. Im Gegenteil: um namentlich im Kopfrechnen Schnellrechnen zu erzielen, sind auch auf höheren Rechenstufen leichtere Aufgaben folgender Art planmäßig immer von neuem zu üben: Summieren zweier zweistelliger Zahlen; Multiplizieren zweistelliger Zahlen mit einer einstelligen; leichtere Bruchrechenaufgaben u. s. w. Das Gesagte gilt auch von einzelnen Tafelrechenübungen, z. B. vom Dividieren mit mehrstelligen Divisoren.

IV. Alles Positive des Rechnens werde dem Gedächtnisse fest eingeprägt.

Zu dem Positiven im Rechnen rechnet Sobolewski in seinen „Rechenstudien" alles, was sich der Rechenschüler auf jeder besonderen Rechenstufe fest und sicher eingeprägt haben muß, um auf der betreffenden und den nachfolgenden Stufen schnell und sicher rechnen zu können. Hierher gehören die schon bei der vorigen Regel besprochenen: Einsundeins, Einsvoneins, Einmaleins, für höhere Stufen auch das große Einmaleins, wenigstens in den wichtigsten Zahlen (11. 12. 15. 16. 20. 24. 25. 30). Ebenso notwendig ist das Einprägen der Währungszahlen, ohne deren Kenntnis keine Resolutionen oder Reduktionen ausgeführt werden können. Die sichere Lösung von Regeldetri-Aufgaben setzt Kenntnis der Lösungsformeln voraus. Wenn man so alles zusammenstellt, was auch das Rechnen an positivem Wissen fordert, so ist die Summa davon nicht eben gering.

Wenn es in anderen Gegenständen vorkommt und vorkommen kann, daß die Erklärung dem gedächtnismäßigen Einprägen nachfolgt, so ist das im Rechenunterricht schlechterdings unstatthaft. Das Einprägen des Positiven hat hier immer erst nach vorausgegangener Erklärung zu geschehen. Das bloß mechanische Lernen und Anwenden von Regeln der alten Schule ist und sei verbannt für alle Zeiten; doch nicht das mechanische Rechnen, das, an rechter Stelle geübt, seinen Wert behält. (Siehe die folgende Regel!)

Zusatz. Schon hier machen wir auf eine psychologische Merkwürdigkeit

aufmerksam. Es muß das *Einsundeins*, das *Einsvoneins* und das *Einmaleins* angehenden Rechnern auf dem Wege der *Anschauung* und *Erklärung* zum klaren Bewußtsein und zur festen Aneignung gebracht werden — so verlangt es ein bildender Unterricht. Die Befestigung geschieht durch wohlgestufte *Übung*, die so lange zu betreiben ist, bis die Resultate dieser „Einse“ endlich *gemerkt* sind, und zwar *so sicher*, daß *es zuletzt keines Besinnens mehr bedarf*, wenn z. B. gefragt ist, wie viel 8 + 8, oder 8 × 8 beträgt. Geübte Rechner sagen uns aber die Produkte von 9 × 9, 11 × 12, 12 × 12 aus dem Gedächtnis rein mechanisch. Der Verstand hat dabei *zuletzt* nichts mehr zu thun. Wie geht das zu, da sie's doch *verstandesmäßig* gelernt haben? Scheint es da nicht, als wäre das *verstandesmäßige* Erlernen des *Einmaleins* etwas durchaus Überflüssiges, da wir es zuletzt gerade ebenso mechanisch wissen, wie die, die es gleich ursprünglich mechanisch erlernten? Das *scheint* nur so. Abgesehen davon, daß durch die verstandesmäßige Behandlung schon das mechanische Lernen wesentlich erleichtert wird, so wissen auch die, die das Einmaleins bloß mechanisch gelernt haben, sich nicht anders zu helfen, wenn ihnen beispielsweise 8 × 9 entgangen, als daß sie das ganze Einmaleins der Neun durchsprechen; während die, welche es verstandesmäßig erlernt, viele Wege haben, es verstandesmäßig wieder zu finden. Wir kommen auf diesen Gegenstand bei der folgenden Regel noch einmal zu sprechen.

V. *Das Rechnen sei auf allen Stufen Denkrechnen, nirgends bewußtloses Regelrechnen.*

Jedes Exempel ist eine *Aufgabe*, die ihre *Lösung* fordert. Die Lösung aber kann nur durch Überlegung des zu Thuenden, durch richtige Folgerungen, bei größeren Aufgaben durch planmäßiges Zerlegen und daraus sich ergebende Reihen von kleineren Lösungen gefunden werden. Wenn sich der Rechner von seinem Thun Rechenschaft geben kann, wenn er sich der Gründe seines Verfahrens bewußt ist, wenn er im stande ist, die Lösung auf verschiedenen Wegen zu finden: dann ist sein Rechnen *Denkrechnen*.

Dem Denkrechnen ist entgegengesetzt das alte tote *Regelrechnen*, jener *Mechanismus*, der zwar nach einer empfangenen Regel verfährt, aber *ohne Verständnis der Regel*, ohne sich der Gründe seines Thuns bewußt zu sein. Nach diesem Mechanismus rückt zwar der Rechner, wenn er zu rechnen hat

$$567 \times 23$$

bei der Multiplikation mit dem Zehner 2 das Produkt in die Zehnerstelle ein, aber ohne zu wissen, warum er's thut. Er behandelt alle Zahlen wie Grundzahlen und spricht: 3 mal 7 ist 21; schreibe 1; 2 im Sinn. 3 mal 6 ist 18, 2 dazu ist 20; schreibe 0; 2 im Sinn u. s. f.

Zusatz. Je schwieriger die Rechnungsart an sich, desto geisttötender ist das bloß mechanische Verfahren. Die alte Schule war in diesem Mechanismus stark. Die Multiplikation mit Brüchen behandelt M. *Chr. Pescheck* in folgender Weise.

Exempel: $^2/_3 \times ^3/_4$; was kommt zum Produkt? Antwort $^1/_2$.

Ausrechnung.

$$\frac{2 \text{ mal}}{3 \text{ mal}} \text{ mit } \frac{3 \text{ ist } \quad 6}{4 \text{ ist } \quad 12} \Bigg| \frac{\overbrace{1}^{6}}{2} \text{ Teil.}$$

„Erklärung. a) Man multipliziere beide Zähler 2 und 3 mit einander, so kommt 6; b) man multipliziere auch die Nenner 3 und 4 mit einander, so kommt 12, und also bekommt man den Bruch, nämlich $^6/_{12}$; diesen Bruch durch 6 aufgehoben, giebt $^1/_2$."

„Oder wenn man wirklich praktisch verfahren will — fährt Peschek fort — so hebe man vor dem Multiplizieren die Zähler und Nenner übers Kreuz gegen einander auf, auf folgende Art:

$$\frac{2.\ 1}{3} \times \frac{3}{4.\ 2} \,\Big|\, \frac{1}{2}$$

Erklärung. Hier ist erstens von dem ersten Bruche der Nenner 3 gegen den Zähler 3 des andern Bruches ganz weggestrichen; zweitens ist der Zähler 2 gegen den Nenner 4 mit 2 dividiert; dadurch wird aus der 2 eine 1, und aus der 4 eine 2. Da nun oben bloß noch eine 1 und unten eine 2 steht, so kommt $^1/_2$."

Das ist doch der purste Mechanismus. Warum das alles so geschehen kann, sagt Peschek seinen Schülern nicht.

Übrigens müheten sich die alten Rechenmeister gleichwohl ab, ihr mechanisches Verfahren in etwas einsichtig zu machen. Man griff zu diesem Behuf gern zu angewandten Beispielen aus der Regeldetri. Obige Bruchmultiplikation versucht Peschek in nachstehender Weise zu veranschaulichen.

„Will man diese Multiplikationsaufgabe deutlicher verstehen, so mache man ein Regeldetri-Exempel daraus und sage: Wenn ein Pfund sollte bezahlt werden mit $^2/_3$ Thlr. oder 16 gGr., wie teuer kämen $^3/_4$ Pfund oder 24 Lot? so kömmt heraus, daß die $^3/_4$ Pfund oder 24 Lot $^1/_2$ Thlr. oder 12 gGr. zu stehen kömmt."

Hierbei fand eine merkwürdige Täuschung statt. Der Weg bei Peschek ist der: 32 Lot = 16 gGr.; 1 Lot = 6 Pf. oder $^1/_2$ gGr.; 24 Lot = $^{24}/_2$ gGr. = 12 gGr. = $^1/_2$ Thlr. Wo bleibt aber da die Multiplikation eines Bruches mit einem Bruche? Das richtige Resultat ergiebt sich zwar, aber die Operation, auf die es hier ankam, ist nicht erklärt, sondern umgangen. Für Aufgaben wie: $^3/_5 \times {}^6/_7$, oder $^2/_7 \times {}^8/_9$ würde sich schwerlich ein ähnlicher Weg finden lassen.

Denkrechnen und Regelrechnen sind also weit verschieden. Das erstere kennt die Gründe des Verfahrens und der Schüler ist sich dabei seines Thuns bewußt; das andere hat keine Gründe, sondern verfährt unbewußt nach nicht verstandenen Regeln. Das mechanische Verfahren kann nur durch sehr viel Übung zu einer mechanischen Fertigkeit führen. Während die bildende Methode alle früheren Übungen immer wieder in Übung nimmt und befestigt, wurden bei der mechanischen Methode die früheren Regeln immer wieder vergessen. Denn nichts merkt sich schwerer — als Nichtverstandenes.*)

Das Rechnen der Pestalozzischen Schule ist also Denkrechnen. Da ist nun wohl das mechanische Rechnen ganz verbannt? Keineswegs. Beim Schnellrechnen — und das ist auch eine notwendige und bildende

*) Jeremias Gotthelf erzählt in seinen „Leiden und Freuden eines Schulmeisters" folgenden charakteristischen Fall. Ein Schulinspektor gab bei einem Schulexamen eine Addition auf. Der Lehrer sagte ihm: „Verzeiht, solches haben wir lange nicht gerechnet, sie können es kaum mehr, wir sind jetzt beim Dividieren." Darüber verwundert sich jedoch der Schulinspektor nicht, sondern findet es ganz natürlich, hinzufügend: „Gerade so ging's auch mir, und wenn es mir lange nicht zu Handen kommt, vergesse ich es noch jetzt."

Übung — wird auch jetzt noch mechanisch gerechnet. Man kann doch bei Aufgaben, wie 3485 $\times$ 234, nicht immer sagen und sagen lassen: 4 Einer mal 5 Einer sind 20 Einer, oder 2 Zehner, 0 Einer; 4 Einer mal 8 Zehner sind u. s. w.; oder bei dem Zehner des Multiplikator: 3 Zehner mal 5 Einer sind —; 3 Zehner mal 8 Zehner sind — —. So behandelt man die Multiplikation wohl anfänglich. Ist aber das Verfahren eingesehen, dann rechnet man flott weg, als hätte man's nur mit Grundzahlen zu thun — gleichsam alles aus dem Einmaleins heraus: 4 mal 5 = 20; 4 mal 8 = 32 + 2 = 34; 4 mal 4 = 16 + 3 = 19 u. s. f.

Die bildende Methode verfährt also so: erst wird das Verfahren (die Regel) an einfachen Exempeln klar entwickelt. Ist es verstanden, so wird es an immer schwierigeren Aufgaben geübt. Erst wenn sich's darum handelt, neue Aufgaben derselben Art ganz schnell auszurechnen, verfährt der Schüler einfach nach der Regel, ohne dabei an den Grund des Verfahrens zu denken. Nun mag er bei $^2/_3 \times {}^3/_5$ bei sich sagen: $2 \times 3 = 6$; $3 \times 5 = 15$; also $^2/_3 \times {}^3/_5 = {}^6/_{15}$, gekürzt $^2/_5$. Hier haben wir das bei der vorigen Regel besprochene psychologische Rätsel wieder: erst Entwicklung der Regel an Beispielen, um sie zum klaren Verständnis zu bringen und bewußtes Rechnen zu erzielen, zuletzt aber mechanisches Rechnen, und also gleichsam unbewußte Anwendung der Regel. Aber das ist dann nicht der alte Mechanismus. Denn der Denkrechner kann sein mechanisches Verfahren jederzeit erklären und begründen, was ein Pescheckianer nicht konnte.

Noch ist zu bemerken, daß nicht jede Rechnungsart den Mechanismus in gleicher Weise zuläßt. Beim Zusammenzählen und Vervielfältigen ist er bequemer, als beim Abziehen und beim Dividieren.

Zusatz. Über das mechanische Rechnen und den Mechanismus beim Rechnen hier noch einige Worte aus den „Rechenstudien" von L. Sobolewski.

„Wenn man viele Aufgaben einer Gattung auf eine verständige Weise, mit Einsicht in das Verfahren, gerechnet und gelöst hat, so abstrahiert man zuletzt ein gewisses mechanisches Verfahren, man merkt gewisse Gesetze und Regeln, durch deren mechanische, fast gedankenlose Anwendung man zum Resultat gelangt, ohne sich der Gründe des Verfahrens bewußt zu werden. Und weil dies letztere eben nicht notwendig ist, so kürzt das die Rechnung ab, fördert das schnelle Auffinden des Resultates. Bei jeder Fertigkeit findet ein solcher Mechanismus statt, und auch das Rechnen, sofern es zur Fertigkeit geworden, besteht zum Teil in Anwendung eines solchen Mechanismus. Weil nun dem so ist, so muß auch beim Unterricht die Berechnung jeder Aufgabenart mit einer Darlegung dieses mechanischen Verfahrens **abschließen.** Diesen bewußten Mechanismus anwenden ist kein mechanisches Rechnen im tadelnswerten Sinne des Worts. Ein solches findet dann statt, wenn mit dem mechanischen Verfahren **begonnen** wird, wo eine anschauliche, verständige Entwicklung stattfinden soll, ja, wenn überhaupt nichts, als ein solches mechanisches Verfahren gelehrt wird, ohne daß es zu einer verständigen Lösung und Darlegung der Gründe kommt, wie es die Rechnungsweise früherer Zeit war."

VI. Die Regel werde stets an Beispielen entwickelt.

Bei der Regel unter V haben wir ein zwiefaches Regelrechnen unterschieden: unbewußtes und bewußtes. Das unbewußte Regelrechnen ist das der alten Schule; das bewußte das der neuen Schule. Die alte Methode gab die Regel, ließ sie merken und mechanisch anwenden; die neue Schule läßt die Regel finden, merken und anwenden.

Beispiel: $^3/_4$ soll $^2/_3$ mal genommen werden; wie viel ist's? Entwickelndes Verfahren: $^2/_3$ ist der dritte Teil von 2. $2 \times {^3/_4}$ ist $^6/_4$. $^2/_3 \times {^3/_4}$ ist der 3. Teil davon. Der 3. Teil von $^6/_4$ ist $^6/_{12}$ oder $^1/_2$.

Man verfahre ganz ebenso anschaulich und entwickelnd bei der Berechnung von $^2/_3 \times {^4/_5}$; oder $^3/_4 \times {^5/_6}$ u. s. w. Hieraus ergiebt sich von selbst die schon nach Behandlung eines jeden Beispiels angedeutete mechanische Regel, daß man nur Zähler mit Zähler, Nenner mit Nenner zu multiplizieren brauche, um dieselben Resultate schnell zu finden. Dieses Verfahren giebt die Regel nicht als etwas Fertiges, das der Schüler gedächtnismäßig merkt und mechanisch anwendet, sondern läßt ihn dieselbe denkend finden.

VII. Man gehe bei Erklärungen und Lösungen nie weiter auf die Elemente zurück, als nach der betreffenden Rechenstufe nötig und statthaft ist.

In einem methodisch wohlgeordneten Rechengange werden viele Dinge gleichsam zu immer neuen Axiomen, die fortan keines Beweises mehr bedürfen, weil sie dem Schüler, nachdem er sie einmal begriffen, nun für alle Zeiten als ausgemacht gelten. Es ist hier gerade wie in der Geometrie. Der pythagoreische Lehrsatz setzt, abgesehen von einem Kongruenzfalle, voraus, daß der Schüler wisse, daß ein Dreieck die Hälfte von einem Quadrat ist, mit dem es gleichen Grund und gleiche Höhe hat. Diese Voraussetzung wird aber bei Behandlung gedachten Lehrsatzes nicht von neuem bewiesen. Gesetzt, ein Schüler habe die Aufgabe zu lösen:

37 M. 31 Pf. $\times$ 5 = ? Hier läßt man nicht rechnen: $31 = 30 + 1$; 5×30 Pf. = 150 Pf.; 5×1 Pf. = 5 Pf.; folglich $5 \times 31 = 155$; denn auf dieser Stufe muß das Kind sofort wissen, daß $5 \times 31 = 155$ ist.

Ähnlich auf dem Gebiete des Bruchrechnens. Hat der Schüler längere Zeit Bruchmultiplikation getrieben, so wäre es unnütz, wenn er bei Faktoren aus echten Brüchen immer wieder auf Stammbrüche zurückgehen wollte, also z. B. bei der Aufgabe: $^5/_7 \times {^7/_9} = ?$ $^1/_7 \times {^1/_9} = {^1/_{63}}$; $^1/_7 \times {^7/_9} = {^7/_{63}}$; $^5/_7 \times {^7/_9} = {^{35}/_{63}}$. Jetzt ist nach der bekannten Regel sofort das Resultat zu bestimmen.

Sobolewski stellt hier den Grundsatz auf: „Eine zusammengesetzte Aufgabe zerfällt bei der Berechnung in Unteraufgaben. Die umständliche Lösung und Beweisführung dieser Unteraufgaben, deren Berechnung schon gelehrt und geübt worden, braucht im Beweis der zusammengesetzten Aufgabe nicht mehr gegeben zu werden; man überläßt diese Unteraufgaben der stillen Ausrechnung der Schüler. Mit

kurzen Worten: Man steige in der mündlichen Lösung und Beweisführung hier nicht immer wieder bis zu den **Elementen** hinab."

VIII. Man verbinde in angemessener Weise Rechnen mit benannten und unbenannten Zahlen, reine und angewandte Aufgaben, Kopf- und Tafelrechnen.

Man unterscheidet benannte und unbenannte Zahlen, Rechnen mit benannten und mit unbenannten Zahlen. (7 + 13 = ? 7 Mark + 13 Mark sind ?) In der Elementarklasse beginnen die Rechenübungen mit benannten Zahlen (4 Striche und 2 Striche sind —). Erst wenn das Kind Zahlvorstellungen gewonnen, läßt man auch mit unbenannten Zahlen rechnen.

Man unterscheidet weiter: reine (in benannten und unbenannten Zahlen) und angewandte Aufgaben. Angewandte Aufgaben sind solche, in denen das Rechnen zu den im Leben vorkommenden und da nötig werdenden Berechnungen angewendet wird.

(Jemand soll für 1 Pfund Kaffee 1 Mark 15 Pf. zahlen; er will aber $5^1/_2$ Pfund kaufen und nun wissen, wie viel er für diese zu zahlen hat. Oder: 5 Arbeiter erklären eine Arbeit in 6 Tagen vollenden zu können; der Bauherr will sie aber in 4 Tagen vollendet haben: wie viel Arbeiter muß er dann anstellen?)

Angewandte (oder eingekleidete) Aufgaben werden bereits auf den untersten Stufen — schon im Zahlraume von 1—10 gegeben. (Die Mutter verteilte 6 Äpfel an ihre Kinder, jedes bekam 2 Äpfel; wie viel Kinder waren es?) Die angewandten Aufgaben der Unterstufe müssen sich auf Fälle beziehen, die 6- und 7jährigen Kindern im Leben vorkommen. Je mehr die Kinder mit dem Leben bekannt werden, desto mannigfaltiger gestalten sich die angewandten Aufgaben.

Läßt man bloß mit Zahlen rechnen, ohne den Gebrauch der Ziffern, so heißt das Kopfrechnen. Das Rechnen mit Ziffern heißt Ziffer- oder Tafelrechnen. Beides: Kopf- und Tafelrechnen soll bewußtes Denkrechnen sein; beides kann freilich auch mechanisch als Regelrechnen ausgeführt werden. Daher stellt Hentschel das Schema auf:

Rechnen.

Denkrechnen.		Regelrechnen.	
Kopfrechnen.	Zifferrechnen.	Kopfrechnen.	Zifferrechnen.

Man verwechsele also nicht: Kopfrechnen mit Denkrechnen, und: Zifferrechnen mit Regelrechnen.

Die schriftlichen Beschäftigungen, wie sie die Elementarklasse im Rechnen anstellt, sind noch nicht Tafelrechnen; sie sind meist nur eine Fortsetzung der mündlichen Übungen, wie z. B. wenn man aufschreiben läßt: 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13 u. s. w., nachdem man zuvor im Kopfe das Zählen von 1—20 mit Überspringen einer Zahl geübt. Das eigentliche Tafelrechnen gehört noch nicht in die Unterklasse; es beginnt erst in der Mittelklasse. Es tritt bei Aufgaben ein, die das Kind wegen Größe der

Zahlen oder wegen Kompliziertheit der Bestandteile nicht mehr gut im Kopfe lösen kann. Es ist also gewissermaßen ein Erleichterungsmittel zur Lösung schwierigerer Aufgaben. Aber es ist auch an sich bildend. Es hat seine eigentümlichen Formen. Sobald es eingeführt ist, bleibt es neben dem Kopfrechnen eine selbständige und zwar getrennte Übungsform, aber so, daß es durch das Kopfrechnen Stufe für Stufe vorbereitet wird.

IX. Man gebe überall zuerst ein Normalverfahren und lehre erst, nachdem dies durch Übung fest geworden, Vorteile und Abkürzungen.

Normalverfahren nennt man ein gewisses allgemeines Verfahren, das sich bei allen Aufgaben ein und derselben Art von Exempeln gleich gut anwenden läßt; es ist gleichsam eine Grundlösungsformel. Dem Normalverfahren zur Seite stehen verkürzte Lösungsformeln, wie sie durch besondere Beschaffenheiten der in der Aufgabe enthaltenen Zahlen bedingt sind.

Beispiele. a) 98 + 63 =? Normalverfahren:
90 + 60 = 150
8 + 3 = 11
150 + 11 = 161
Also: 98 + 63 = 161.
b) 98 + 63 =? Verkürztes Verfahren:
98 + 2 = 100 + 61 = 161.

Es sind aber nicht selten für ein und dieselbe Aufgabenart verschiedene Normalverfahrungsweisen möglich.

Z. B. a) 432 + 259 =?
432 + 200 = 632
632 + 50 = 682
682 + 9 = 691.
b) 432 + 259 =?
400 + 200 = 600
30 + 50 = 80
2 + 9 = 11.
Macht: . . . . 691.
c) 432 + 200 = 632
632 + 59 = 691.

Hier gilt nun als Regel, daß der Lehrer sich für eine der Lösungsformen entscheide und konsequent an derselben festhalte. Zu wählen ist natürlich die, welche am schnellsten und sichersten zum Ziele führt. Bei dem Falle unter b) findet eine Zerlegung beider Summanden in Hunderter, Zehner und Einer statt. Alsdann werden einzeln zusammengezählt die Hunderter, dann die Zehner, diese zu den Hunderten gezählt, dann die Einer, und diese zu den Zehnern und Hunderten

gezählt. Hier sind aber viele einzelne Posten zu merken; dazu stören auch leicht die vielerlei Benennungen der einzelnen Posten. Anders ist das bei a), wo nur ein Summand zerlegt wird. Das Resultat jeder einzelnen Addition wird immer als neuer Summand festgehalten; daher die Lösung schneller und sicherer zum Ziele führen muß. Noch einfacher ist das Normalverfahren bei c.

Erwähnt sei hier noch, wie nötig schon an sich, insbesondere aber für Lösungen im Chor, das Feststellen und Festhalten einer bestimmten Sprech- und Ausdrucksweise sei.

X. Man stelle auf allen Stufen zweckentsprechende Aufgaben.

Das Stellen guter und zweckmäßiger Aufgaben ist keineswegs leicht, es erfordert erfahrne und verständige Methodiker, die ihre Aufgaben der Leistungsfähigkeit ihrer Schüler und den praktischen Zwecken ihres Gegenstandes anzupassen verstehen. Für Kopfrechnen vermeide man zu komplizierte Exempel. Enthält eine Aufgabe 3, 4 Unteraufgaben, deren Resultate einzeln gemerkt werden müssen, um daraus das Endresultat zu gewinnen: so ist das nicht zu billigen. Besser, viele leichtere Aufgaben schnell und sicher rechnen lassen, als die Kinder martern mit Aufgaben, auf deren Lösung der Lehrer lange warten muß. (Siehe Grundregel III. die Schlußbemerkung.)

Fürs Tafelrechnen belieben manche Rechenlehrer sehr große Zahlen zu geben — 6- bis 10stellige Multiplikatoren oder Divisoren. Durchaus verwerflich! Die Ausrechnung ermüdet, und ist nur eine Zahl falsch, so ist die Rechenarbeit von vielleicht einer ganzen Stunde verloren und die neue Berechnung erfordert abermals eine Stunde.

Abschluß. Es hätten sich noch andere allgemeine Grundsätze und Regeln aufstellen lassen; obige zehn dürften die wichtigsten sein. Einige andere werden bei den einzelnen Lehrgängen noch zur Sprache kommen.

In einer Zeit, wo man's auf dem Gebiete des Unterrichts vielfach wieder mehr in massenhaftem Wissen, als in intensiver Kraftbildung und in praktischer Tüchtigung sucht, thut es not, zum Maßhalten zu mahnen. Es geschehe mit Worten eines Pädagogen, der dem Fortschritt allezeit das Wort geredet hat, ohne aber dem Übermaß zu huldigen. Diesterweg sagt im „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer“: „Auf eine ungeheure Ausdehnung des erkannten Gebietes legen wir keinen Wert; ebenso wenig auf den Gewinn einer ungeheuren Fertigkeit. Das Wissen soll mit dem Können Hand in Hand gehen; aber zu einer enormen Gewandtheit, wie sie zum Teil in den pestalozzianischen (nicht Pestalozzischen — denn Pestalozzi verwirft sie auch) Schulen erzielt wurde, streben wir nicht hin. Die Geistesbildung verlangt sie nicht; das Leben auch nicht, und sie kann nur auf Unkosten anderer Seiten der Bildung oder nur durch einen, wenn auch versteckten Mechanismus hervorgebracht werden. Die deutliche Einsicht ist überall die Hauptsache; damit verbunden eine entsprechende Fertigkeit in mäßiger Ausdehnung. Das Leben bringt dem, der ihrer bedarf, die höhere Gewandtheit; die nicht erzielte Einsicht liefert es aber selten. Wo viel Übung ist, da findet sich die Geschwindigkeit von selbst. Wo nicht viel Übung ist, fehlt diese. Aber was ist daran gelegen, wenn der, der selten zu rechnen hat, langsam rechnet? Wenn

er nur verständig rechnet. Darum — alles mit Maß und ohne Übertreibung! Bei solcher Beschränkung auf das Wesentliche kann man aber auch unerläßliche Forderungen stellen. Ein Minimum muß überall, und überall in der rechten Weise geleistet werden."

B. Besonderes.

Skizzierte Lehrgänge für eine dreiklassige Schule.

Vorbemerkung.

§. 169. Dr. Diesterweg sagt: „Durch elementarisches Rechnen lernt man elementarisch unterrichten."*) In diesem Satze liegt Zweierlei: zum ersten, daß das Rechnen seiner Natur nach ein Gegenstand ist, der schon an sich mehr als andere Gegenstände das Wesen der Elementarmethode darstellt; zum andern, daß dieser Gegenstand eben deshalb vorzüglich geeignet ist, die Jünger des Lehramtes in die Weise elementarischen Lehrens überhaupt einzuführen. Gerade die wichtigsten Grundregeln der Elementarmethode müssen im Rechenunterrichte so genau und streng befolgt werden, wie sonst — Geometrie ausgenommen — in keinem andern Gegenstande, und das nicht etwa bloß in der Elementarklasse, sondern in der Elementarschule überhaupt. Die Regel: vom Einfachen zum Zusammengesetzten — giebt die Natur schon im dekadischen Zahlensystem; die Regel: vom Leichten zum Schweren — leidet in der Rechenpraxis keine Sprünge, keine Übereilung; denn wo man immer der für den Gegenstand vorhandenen Kraft des Kindes nicht genügend Rechnung trüge, sofort würde sich das durch Mißerfolge rächen; die Regel: vom Bekannten zum Unbekannten — nötigt, überall die Elemente tüchtig zu treiben, auf jeder neuen Stufe den Schüler so sicher und fest zu machen, daß diese wieder Fundament für Nachfolgendes werde. U. s. f. Niemand wird das Diesterwegsche Wort dahin deuten wollen, daß eine naturgemäße elementare Behandlung des Rechnens ohne weiteres auch zur Erteilung guten Unterrichts in biblischer Geschichte, oder gar auch im Singen befähige; aber die formalen Gesetze des elementaren Rechnens sind auch für die realen und technischen Gegenstände dieselben. Wenn daher ein Volksschullehrer das Wesen und den praktischen Wert eines streng geordneten methodischen Ganges im Rechnen erkannt hat, so wird er — natürlich mutatis mutandis — auch die Singübungen nach dem Gesetz entwickelnder Methode in gleich strenger Stufenfolge zu ordnen sich gedrungen fühlen. — Da das Diesterwegsche Wort von besonderer Bedeutung und Wichtigkeit für die Elementarklasse ist, so ist von uns das in dieser Klasse zu betreibende Rechnen absichtlich ziemlich ausführlich behandelt worden.

*) Aristoteles nennt die Mathematik die lehr- und lernbarste aller Wissenschaften.

I. Der Rechenunterricht in den unteren Klassen.

§. 170. 1. Zeit. Die Unterklassen verwenden auf das Rechnen, je nach der Zahl der Klassenstunden, 3—4 halbe Stunden wöchentlich — zwei Jahre hindurch. Mehr Zeit beansprucht auch Dr. Diesterweg nicht.

2. Stufen und Ziele. Erlernen der Zahlen und Ziffern von 1—100, Zählen und Rechnen in den 4 Grundrechnungsarten in diesem Zahlraume, und zwar im Kopfe und mit schriftlichen Übungen, benannt, unbenannt und angewandt — das ist im allgemeinen das Rechengebiet der Unterstufe, also der ersten zwei Schuljahre. Die schriftlichen Übungen sind hier noch kein Tafelrechnen.

Das erste Jahr behandelt den Zahlenkreis von 1—10 und von 1—20; das zweite Jahr den von 1—100.

Zusatz. In diesen Bestimmungen treffen die bedeutendsten Methodiker in der Hauptsache zusammen.

A. Böhme bestimmt die Semesterziele für die ersten zwei Jahre wie folgt:

Das erste Semester: der Kreis von 1—10. Anbahnung des Kreises von 1—20.

Das zweite Semester: gründliches Verarbeiten des Zahlenkreises von 1—20, Erweiterung der Zahlenvorstellungen bis 100. Übungen im Zu- und Abzählen, namentlich der Grundzahlen.

Das dritte Semester führt in das Einmaleins ein und nimmt in dem Vervielfachen Übungen vor.

Das vierte Semester übt das Teilen, behandelt die Zahl Dreißig und andere wichtige Zahlen 2c.

Berthelt und Petermann haben für die ersten Schuljahre gleiche Zahlengebiete.

Kehr setzt für das erste Halbjahr kein Rechnen an; doch führt er dem Kinde im Anschauungsunterrichte die ersten Zahlvorstellungen und ihre Zahlwörter vor und übt sie im Zählen. Das eigentliche Rechnen beginnt er erst mit dem zweiten Halbjahr, und da mit 3 Stunden wöchentlich. Ziel fürs erste Schuljahr: Zählen und Rechnen nach den 4 Species im Zahlraum von 1—10, höchstens bis 15. Im zweiten Schuljahr werden, wie bei Böhme, die 4 Species im Zahlraum von 1—100 gelehrt und geübt.

Grube bestimmt die Jahresziele so:

Erstes Jahr: der Zahlraum von 1—10.

Zweites Jahr: der Zahlraum von 1—100.

Grube behandelt jede einzelne Zahl nach allen Seiten hin, also jede nach den 4 Species — benannt, unbenannt, angewandt. Es hat darum sein Lehrgang für den Zahlraum bis 100 auch hundert Stufen.

Litteratur am Schluß.

Erste Stufe: Zahlenkreis von 1—10.

§. 171. 1. Zählen. Ausgang und Grundlage alles Rechnens ist das Zählen. Wie unterscheiden sich: zählen in concreto und in abstracto?

Man unterscheidet ferner mechanisches und bewußtes Zählen. Das Kind lernt schon vor seiner Schulzeit Zahlennamen, wohl auch die Aufeinanderfolge der Zahlen bis 10 oder weiter, aber meist

durch bloßes Vorsagen und Nachsprechen, auf ähnliche Weise, wie ehedem ABC-Schüler die Buchstaben des Alphabets lernten.

Beim bewußten Zählen ist sich das Kind des Wertes jeder Zahl, wie der Stellung jeder in der natürlichen Zahlenfolge klar bewußt. Es weiß also, daß Sechs aus sechs Einheiten besteht; daß diese Zahl zwischen den Zahlen Fünf und Sieben steht; daß sie um Eins größer ist als Fünf, um Zwei größer als Vier u. s. w.

Die Zahl an sich ist eine abstrakte Vorstellung. Abstrakte Vorstellungen entstehen aber, wie bereits bemerkt, in der Seele des Kindes nicht unmittelbar, sondern mittelbar, an konkreten Gegenständen. Eben darum muß der erste Rechenunterricht Anschauungsunterricht sein.

Man nehme nun Stäbchen (Würfel, Kugeln ꝛc.) zur Hand, beginne mit einem Gegenstande und lasse deutlich und mit scharfem Accent sprechen: das ist ein Stäbchen; das ist auch ein Stäbchen. Das ist ein Buch; das ist auch ein Buch u. s. w. Dann: ein Stäbchen und noch ein Stäbchen sind zwei Stäbchen. Ein Buch und ꝛc. Ferner: Zwei Stäbchen und noch ein Stäbchen sind drei Stäbchen. Die Zahlen Eins, Zwei, Drei müssen an verschiedenen Gegenständen, auch an Punkten, Kreuzen, Nullen ꝛc. längere Zeit geübt werden. „Bis Drei zählen können" — bezeichnet ja auch der Volksmund als die erste Stufe des Zählens. Wer nicht „bis Drei" zählen kann, gilt als noch dumm. Darum sei hier bei Drei die erste Haltestelle.

Wie kann man nun erfahren, ob die Zahlvorstellungen Eins, Zwei, Drei im Geiste des Kindes feststehen? Man lege vor das Kind hin: 2, 1, 3, 2, 1, 3 Stäbchen und lasse die Zahl jeder Legung bestimmen. Giebt das Kind auf jede Frage das Wieviel richtig an, dann hat es die Zahlvorstellungen gefaßt. Davon überzeugt auch folgende Übung. L. Nimm von diesen Stäben weg: einen — drei — zwei — wieder zwei! L. Rechte Hand vor! Zeigt alle: einen Finger! drei Finger! zwei Finger. U. s. w.

Wenn man etliche Stunden die Übungen mit den Zahlen Eins, Zwei, Drei an verschiedenen Gegenständen geübt hat, so daß die Kinder immer die konkreten Gegenstände mit genannt haben, so lasse man dann auf Fragen, wie: Wieviel Finger — Stäbchen sind das? — das? — nur das Zahlwort sagen: einer, zwei, drei. So wird die konkrete Zahl nach und nach zur abstrakten Zahlvorstellung.

In ähnlicher Weise gehe man nun von 1—4, von 1—5 und so fort bis 10.

Vier Striche kann jedes Kind bequem mit einem Blicke übersehen. Man versuche aber einmal, die Zahl folgender Striche oder Punkte sofort anzugeben:

||||||||| · · · · · · · · ·

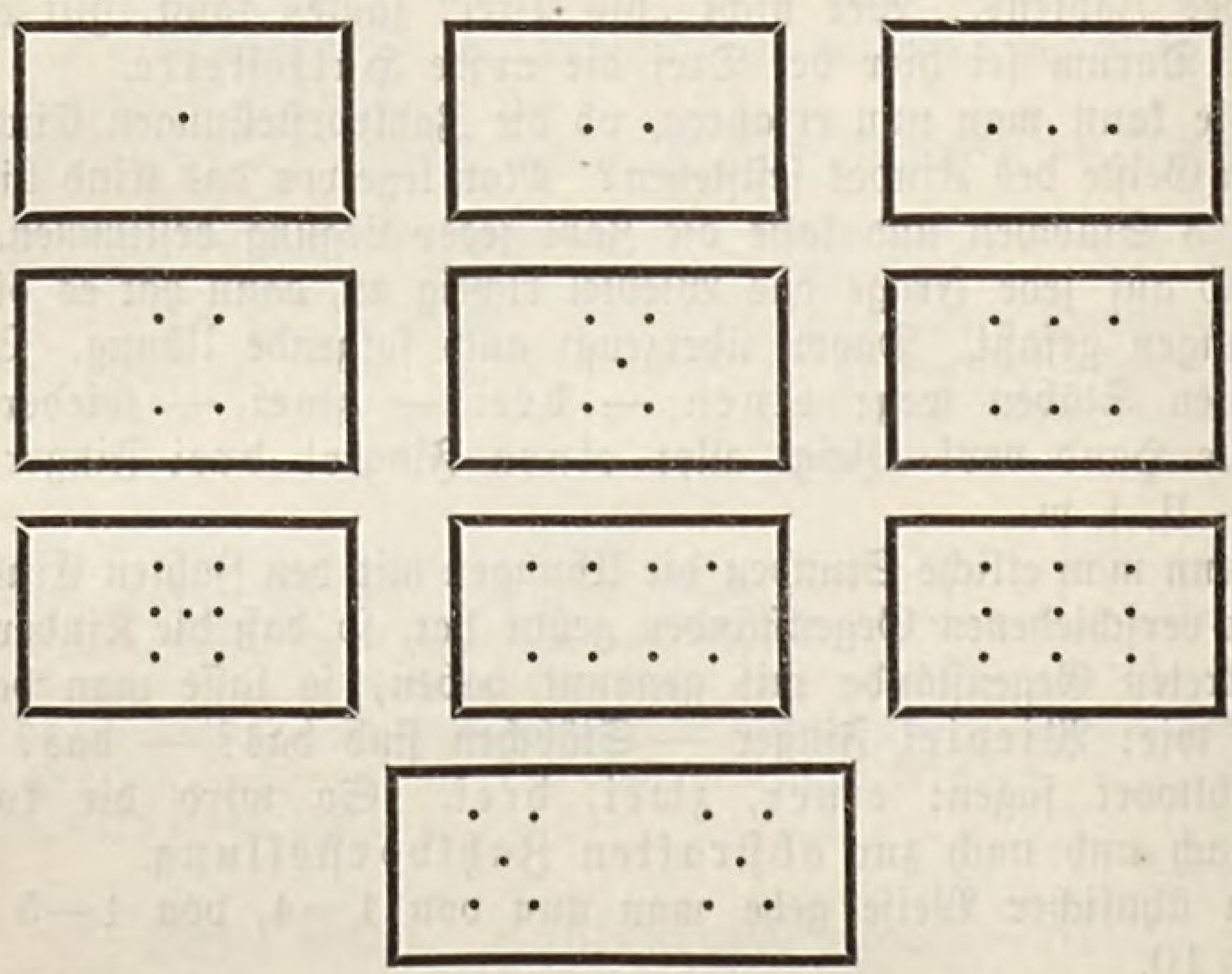
Wir müssen hier der Reihe nach zählen, um die Gesamtzahl zu

finden. Das Kind überblickt noch viel weniger eine Anzahl von mehr als vier Strichen auf einmal. Aber auch wir Erwachsenen können uns in unserer Vorstellung nicht acht, oder elf Striche oder Punkte klar nebeneinander denken.

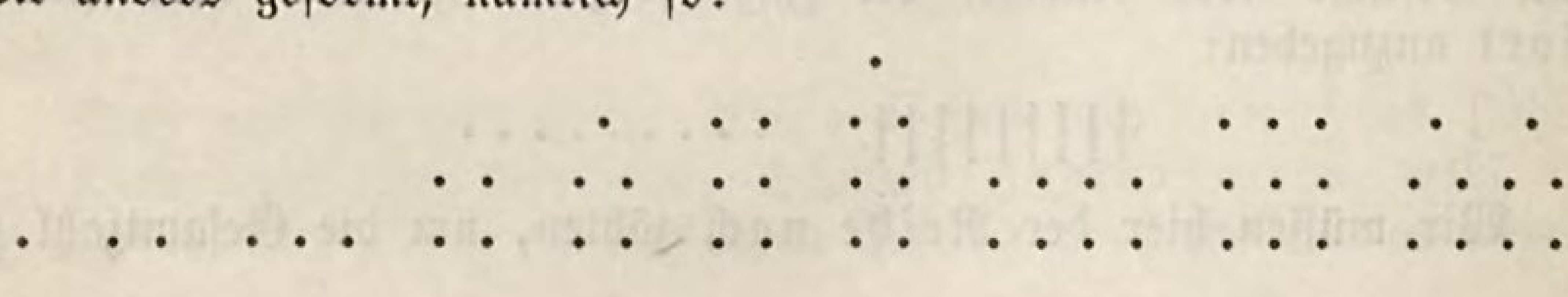
Die Methodik hat nun auf Mittel gesonnen, 4, 5 und mehr Punkte so darzustellen, daß sie vom Auge des Kindes mit einem Blick — gleichsam im Nu überschaut und gezählt, in der Vorstellung ebenso leicht und klar gedacht werden können. Dies Mittel sind die sogenannten Zahlenbilder. Sie entstehen, wenn man die Punkte, die eine Zahl darstellen sollen, nicht nebeneinander schreibt, sondern in einer Figur darstellt. Drei Punkte lassen sich in Form eines Dreiecks darstellen, vier Punkte in Form eines Vierecks, fünf Punkte in Form eines Hausgiebels, oder eines besiegelten Briefcouverts.



Gewöhnlich beginnt man erst mit der Vier. A. Böhme läßt jede Figur durch Linien einrahmen, wodurch die Zusammengehörigkeit der Punkte einer Zahl noch anschaulicher wird, wie denn sich so die Zahlenbilder auch gegeneinander besser sondern. Er hat für die Zahlen 1—10 folgende Zahlenbilder:



L. Sobolewski giebt die Zahlenbilder ohne Einrahmung und zum Teil anders geformt, nämlich so:



Vielleicht sind die Zahlenbilder für 5, 7 und 10 bei Böhme doch leichter auf einen Blick zu überschauen, als bei Sobolewski. Doch thut hier die Gewöhnung viel. Bei längerer Übung lernt man das eine Bild ebenso rasch überblicken als das andere.

Hentschel stellt die Zahlenbilder wie Böhme dar, aber in Nullen.

```
                        o o   o o
                               o
o   o o   o o o   o o   o o  u. s. w.
```

Sowie das Zählen über 3 hinausgeht, benütze man fleißig die russische Rechenmaschine, an der sich das Zu- und Abzählen trefflich und rasch üben läßt. Es wird bei dem Zählen mit Grundzahlen immer nur Eins zu- und abgezählt, weil beim Zählenlernen mit Grundzahlen alles darauf ankommt, daß sich dem Bewußtsein mit dem Wert jeder Zahl zugleich auch die Stellung jeder Grundzahl in der natürlichen Reihenfolge fest einpräge.

2. Rechnen. Das Operieren mit den Zahlen von 1—10 beginnt in der einfachsten Weise mit Zu- und Abzählen — an irgend einem Rechenapparate. Das Zuzählen ist schon ein Addieren; denn man unterscheidet dabei 2 Summanden und die Summa (3 + 1 = 4). Das Abzählen ist schon Subtraktion; denn die eine Zahl ist Minuend, die andere Subtrahend, das Bleibende der Rest (3 — 1 = 2). So sind die beiden untersten und ersten Grundrechnungsarten keimartig schon im Zuzählen und Abzählen gegeben.

In dem Zahlenraume von 1—100 lehrt und übt man die vier Grundrechnungsarten nach einander. Im Zahlenraume von 1—10 und von 1—20 fallen diese Grundrechnungsarten zusammen und können gleichzeitig behandelt werden. So thun Böhme, Grube u. a. Wie nahe die 4 Species sich berühren, lehrt schon das einfache Zahlenbild der Vier. Denn diese Figur stellt dar, wie 2 + 2, und 2 × 2 = 4, wie 4 — 2, und 2 : 4 = 2 ist. Hentschel übt im Zahlenraume von 1—10 und von 1—20 immer erst Addieren und Subtrahieren zusammen, dann Multiplizieren und Dividieren zusammen.

3. Mündliche und schriftliche Übungen. Die mündlichen Rechenübungen machen in der Unterklasse die Hauptsache aus — alles Rechnen ist hier Kopfrechnen. Die ersten schriftlichen Übungen dienen hauptsächlich nur dazu, den Kindern angemessene stille Selbstbeschäftigung zu verschaffen und das mündlich Behandelte zu befestigen. Man geht auch bei diesen Übungen in methodischer Stufenfolge, indem man erst die Zahlen von 1—3, dann von 1—4, von 1—5 2c. mit verschiedenen Zeichen darstellen läßt.

.	|	—	o	+	*	□
. .	| |	— —	o o	+ +	* *	□ □
. . .	| | |	— — —	o o o	+ + +	* * *	□ □ □

4. Zahl und Ziffer. Zahlen sind Zahlvorstellungen; Zahlwörter

Namen für Zahlvorstellungen. Ziffern sind Zeichen für Zahlen. Zahl und Ziffer verhalten sich wie Laut und Buchstabe. In der Unterklasse werden die Grundzahlen längere Zeit nur in Punkten, Strichen, Kreuzen rc. dargestellt. Diese Art der Darstellung veranschaulicht die Zahl nach ihrem Wert durch Einheitszeichen, muß aber bald aufgegeben werden. Schon im Zahlenraume von 1 — 20 ist die Ziffer unentbehrlich; daher sie am besten schon im ersten Zahlenraume eingeführt wird.

Dem Kinde fällt das Auffassen der Formen und der Bedeutungen der Ziffern schwer; denn die Ziffer ist — so scheint es — ein willkürliches Zeichen. Manche Völker wählten zu Zahlzeichen die Buchstaben ihres Alphabets, wie die Hebräer, die Griechen. Wir könnten die Grundzahlen auch mit Buchstaben bezeichnen: a, b, c bis k. Es würde dann a = 1, b = 2, c = 3, k = 10 bedeuten. Da unsere Zahlzeichen ebenso willkürliche Zeichen sind, wie es die Buchstaben sein würden: so läßt sich an Exempeln mit Buchstaben ermessen, wie schwer den Kindern das Auffassen unserer Ziffern fallen muß. Mache die Probe an dir selbst. Die Buchstaben von a—k sollen die Zahlen von 1—10 bezeichnen. Man rechne schnell: e + h — f = ? d × d + f × f — h = ?

Zusatz. Wir haben eben gesehen, wie die Zahlenbilder ihre Entstehung dem methodischen Bestreben verdanken, die Zahl selbst übersichtlicher und auffaßbarer zu machen. Dasselbe Bedürfnis hat die Römer bei Feststellung ihrer Zifferschrift geleitet, und sie verfuhren dabei auch nach demselben Gesetz. Eins bezeichneten sie mit |, zwei mit ||, drei mit |||, vier mit ||||. Weil aber fünf Striche schon nicht mehr so gut mit einem Blick überschaut werden, so wählten sie für die Fünf das Zeichen V; für Zehn setzten sie anfänglich X, woraus X geworden. Für: XXXXX wählten sie den Buchstaben L, für Hundert: C, für CCCCC: D, für Tausend: M.

Wie macht nun die neuere Methodik mit den Ziffern bekannt? Es könnte das einfach so geschehen, daß man neben die in Strichen dargestellten Zahlen ihre Ziffern schreibt, z. B.

| 1. || 2. ||| 3. |||| 4.

A. Böhme führt es mit Benutzung der Zahlenbilder in nachstehender Weise aus:

.	1	. .	2	. . .	3	u. s. w.

Jedes Viereck wird hier durch eine schwache Linie in zwei Felder geteilt. Links wird die Zahl in Punkten, rechts mit ihrer Ziffer dargestellt. Bei jeder Ziffer unterscheiden wir: Form und Geltung oder Wert. Beides muß durch Übung eingeprägt werden, zuerst durch fleißiges Wiederholen an den Zahlenbildern, und zwar lange in der natürlichen Reihenfolge, später ohne Zahlenbilder — in und außer der Reihe. Will sich der Lehrer überzeugen, ob die Bedeutung jeder Ziffer fest sitze, so lasse er neben die Ziffern: 2, 4, 3, 5, 7, 6, 9 die Zahlen-

bilder zeichnen. Oder er stelle Übungen an wie diese: Zeige mir so viel Finger, als hier Punkte stehen (.........). Zeige so viel Finger, als diese Ziffer anzeigt (2. 3. 1. 4).

Sobald die Ziffern nach Form und Geltung feststehen, lassen sich verschiedene schriftliche Übungen anstellen. Auch hier gehe man vom Einfachen zum Zusammengesetzten.

1 + 1 = 2	1 + 1 = 2	2 — 1 = 1	2 — 1 = 1
2 + 1 = 3	1 + 2 = 3	3 — 1 = 2	3 — 2 = 1
3 + 1 = 4	2 + 2 = 4	4 — 1 = 3	4 — 3 = 1
			4 — 2 = 2 u. s. w.

Zusatz 1. Die Übungen in dem kleinen Zahlenraum von 1—10 sollen ein volles Semester in Anspruch nehmen. (S. §. 170.) Da liegt die Gefahr ermüdender Einerleiheit nahe. Gute Elementarlehrer werden darum auf Mannigfaltigkeit der Behandlung bedacht sein müssen, um das Einfache interessant und bildend zu behandeln, so daß das kleine Rechengebiet von den kleinen Rechenschülern am Ende des Semesters vollständig beherrscht wird. Dafür hier nur einige methodische Andeutungen.

Gesetzt, es wären die Zahlen von 1—6 oder 1—8 an Stäbchen, Kugeln 2c. geübt worden. Da ließen sich mit Hilfe der russischen Rechenmaschine Übungen folgender Art anstellen. Der L. schiebt an der Rechenmaschine 5 Kugeln vor; er läßt sie zählen — von einzelnen, von allen. L. Augen zu! (Der L. schiebt 2 Kugeln weg!) Wie viel Kugeln seht ihr jetzt? — Wie viel habe ich weggeschoben? — L. Also: 2 von 5 weg, bleiben —? Augen zu! (Der L. schiebt 3 Kugeln zu.) Wie viel Kugeln seht ihr jetzt? — Wie viel waren erst da? — Wie viel habe ich zugeschoben? 3 Kugeln und 3 sind 6 K. Augen zu! Wie viel Kugeln seht ihr jetzt? — Es sollen 5 werden; schiebe du so viel vor, daß 5 werden!

L. Hört, wie viel mal ich jetzt mit diesem Stäbchen auf den Tisch poche! Wie viel mal war's? — Wie viel mal jetzt? — Achtung! Jetzt poche ich schnell, zählt also munter! Wie viel mal gepocht? Jedes von euch soll so viel Finger in die Höhe halten, so viel mal ich pochen werde. Also aufgepaßt! — — — — L. Tafeln vor! Ihr sollt jedesmal so viel Punkte auf eure Tafel schreiben, so viel mal ich pochen werde! —

Achtung! Auf der ersten Tafel sollen 4 Kinder aufstehen, auf der zweiten 3, auf der dritten 2, auf der vierten 1. Seht euch einmal das Zahlenbild an, das diese Kinder darstellen. Ich will es zeichnen; es sieht so aus:

.
. .
. . .
. . . .

Setzt euch! Der L. läßt 5 Kinder aufstehen, die in ihrer Stellung zu einander das Zahlenbild der 4, der 6, der 9 darstellen; die übrigen Kinder zeichnen das Zahlenbild auf ihre Tafel.

L. Nun will ich Punkte in die Luft schreiben, ihr sollt sie auf eure Tafel schreiben. Alle sehen scharf auf meine Hand! Der Lehrer zeichnet in die Luft

. . . oder . . oder . . .
. . . .
.

Selbst Aufgaben in algebraischer Form sind in dem Zahlenraum von 1—10 möglich. L. Nun Kinder, jetzt etwas recht Schweres! Hier seht ihr 4 Kugeln; ich denke mir eine Zahl; wenn diese zu 4 kommt, dann wird es 6; welche Zahl ist das wohl? — Ich will einmal die Zahl, die ich mir bloß denke, x nennen.

Wenn ich nun fragte: 4 + x giebt 7; welche Zahl habe ich mir da zu 4 gedacht? 5 + x = 8; welche Zahl dachte ich mir bei x? — In dieser einfachsten Form wendet der Lehrer Mißelwitz das x-Zeichen schon im ersten Zahlenraume an.*)

Selbstverständlich werden auch angewandte Exempel gegeben. Wie mannigfaltig auch hier die Formen der Einkleidung sein können, lehren die methodischen Rechenhefte für die Unterstufe von Böhme, Fechner, Berthelt und Petermann, die des Chemnitzer pädag. Vereins u. a.

Zusatz 2. Die Kinder müssen die Ziffern nicht bloß kennen, sondern auch schön schreiben lernen. Hentschel ordnet sie nach der Schreibleichtigkeit in folgende Gruppen:

1 4 7 0 6 9 2 3 5 8 10.

„In der Form der Ziffern vermeide man alle Zuthat der Phantasie; die einfachsten Formen sind die besten."

Zusatz 3. Es ist merkwürdig, wie auch Methodiker ersten Ranges oft schon auf den ersten Stufen eines Lehrganges in ihren Grundsätzen auseinander gehen. Diesterweg sagt von der Behandlung des Zahlenraumes von 1—10: „Alle sogenannte vier Species kommen hier bei jeder der aufeinanderfolgenden Zahlen 2, 3, 4 u. s. w. zur Anwendung. Hier gilt das „multum, non multa". Ein kleines Ganze, nach allen Seiten, in jeder Beziehung kennen ist viel wichtiger, als Vielerlei in einer Beziehung." Ähnlich Grube, Hentschel, Böhme. Dagegen sagt Sobolewski in seinen „Rechenstudien": „Wir finden es für gut, in dem Zahlenraume bis 20 nur eben die Grundaufgaben des Zuzählens und Abziehens vorzunehmen und sich mit dem Vervielfältigen und Teilen nicht erst sehr einzulassen, außer etwa solche naheliegende Bemerkungen, wie statt 7 und 7 = 14 sagen zu lassen: 2 mal 7 = 14. Es sind ja doch nur gleichsam ein paar Brocken, die man davon beibringen kann, und die nachher im Zahlenraume bis 100 sich ohne Mühe mit Leichtigkeit nachholen lassen. Allenfalls das Einmaleins der 2 kann man vornehmen, da dies sich innerhalb des Zahlenraumes von 1 bis 20 zu Ende führen läßt." Man sehe die Unterrichtsregel d zu Grundsatz III (Seite 452). Spricht diese für Diesterweg oder für Sobolewski?

Zweite Stufe. Zahlenkreis von 1—20.

§. 172. 1. Im Zahlenraume von 1—10 war die Eins das Grund- und Normalmaß, jede andere Grundzahl ein Mehrfaches der Eins. Im dekadischen System gilt nun die Zehn als das eigentliche Normalmaß, von dem auch das ganze System den Namen hat.

Das Kind muß nun vom „Zehner" Begriff und Wort kennen lernen. Interessant ist es, wie A. Böhme, Hentschel u. a. diesen Begriff entwickeln. Sie gehen von bekannten Geldstücken aus. Auch schon Elementarklassenschüler wissen, daß ein Zweier soviel als zwei Pfennige, ein Fünfer soviel als fünf Pfennige gilt. Etliche Zahlwörter auf die Silbe „er" kennen sie also schon. Jetzt müssen wir nun auch das Zahlwort „Einer" einführen. Ein Zehner hat zehn Einer; zehn Einer machen einen Zehner.

2. Nun soll das Kind von 10—20 zählen lernen. Dabei verfährt man so: 10 Einer und 1 Einer sind elf Einer; 10 Einer und 2 Einer

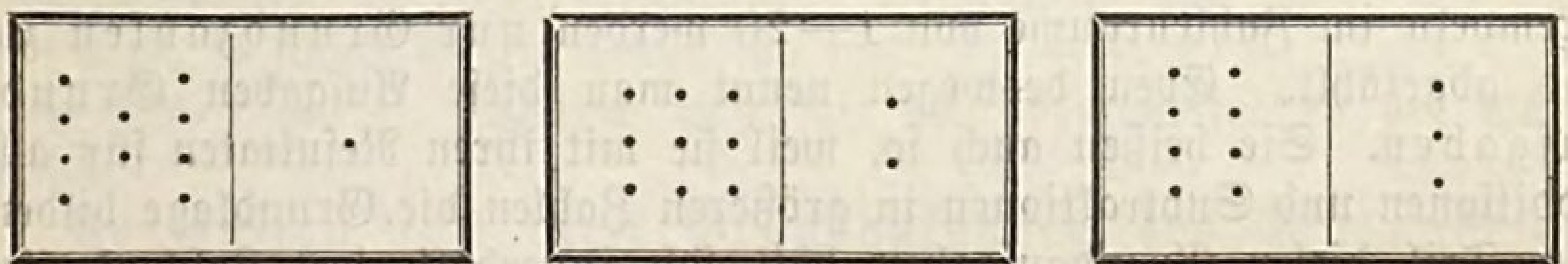
*) C. A. Mißelwitz, Grundlegender Rechenunterricht in Haus und Schule im Zahlenraum von 1—12. 1877.

sind zwölf Einer. 10 Einer und 3 Einer sind dreizehn Einer. Weiter gehe man vorerst nicht, sondern übe diese Zahlen fest ein. Sodann gehe man von 10—14, von 10—15, und so immer um Eins weiter bis zur 20. Das Zuzählen geschieht synthetisch. Man veranstalte aber auch analytische Übungen, z. B. 11 = 1 Zehner und 1 Einer; 12 = 1 Zehner und 2 Einer u. s. f.

3. Eine neue wichtige Übung ist hier das Schreiben der neuen Zahlen. Wie Zehn geschrieben wird, wissen unsere Kinder bereits. Man sage ihnen nun: 10 + 1 wird geschrieben 11; gesprochen: elf. Elf besteht aus 1 Zehner und 1 Einer. Man bemerke, daß die Eins links zehn, die Eins rechts eins bedeute. 10 + 2 wird geschrieben 12; gesprochen: zwölf u. s. w.

Zusatz. Das Kind gewöhnt sich bald, die 1 an zweiter Stelle der dekadischen Ordnung als Zehner zu lesen. Manche Methodiker bedienen sich hier zur Veranschaulichung der römischen X. Sie schreiben elf: XI, zwölf: XII. Wenn man indes die Zahlen bis 19 durch X und neun Einheitsstriche darstellen wollte, so würde die Übersichtlichkeit sehr erschwert. Die bequemere Schreibweise wäre XVIIII oder XIX; aber diese wird man doch Unterklassenkinder nicht lehren wollen. Wozu aber da eine fremdartige Zifferschrift herbeiziehen, die im Fortgang des Rechenunterrichts der Unterklasse nicht weiter benutzt wird? „Man soll nichts lehren, was nachher im Leben seine Geltung verliert."

4. Das Rechnen in dem Zahlenraume von 1—20. Man übe zuerst das Zerlegen der neuen Zahlen von 11—20, und zwar in je zwei Zahlen. Es geschehe auf anschauliche Weise in Zahlenbildern. So stellen folgende Bilder das Zerlegen der Elf dar in: 10 + 1; 1 + 10; in 9 + 2 und 2 + 9; in 8 + 3 und 3 + 8 u. s. w.



Übrigens stellen schon die in §. 171 besprochenen Zahlenbilder Zerlegungen dar, das Bild für die 4: 2 × 2; das Bild für die 6: 2 × 3 und 3 × 2; das Bild für die 5: 2 + 2 + 1. Es kann hier auf jene Zahlenbilder zurückgewiesen werden.

An den Zahlenbildern wird nun das Addieren und das Subtrahieren im neuen Zahlenraume geübt; wo sich aber eine Zahl in Faktoren zerlegt, auch das Multiplizieren und Dividieren, letzteres als Teilen. Nach A. Böhme ergeben sich bei der Zahl Elf folgende Exempel:

a)	10 + 1 = 11	1 + 10 = 11	11 — 1 = 10	11 — 10 = 1
b)	6 + 5 = 11	5 + 6 = 11	11 — 5 = 6	11 — 6 = 5
c)	9 + 2 = 11	2 + 9 = 11	11 — 2 = 9	11 — 9 = 2
d)	8 + 3 = 11	3 + 8 = 11	11 — 3 = 8	11 — 8 = 3
e)	7 + 4 = 11	4 + 7 = 11	11 — 4 = 7	11 — 7 = 4.

Multiplikations- und Divisionsexempel ergeben sich bei der Elf nicht.

Die Zahl Zwölf giebt durch Zerlegung folgende Exempel:

a) $10+2=12$ $2+10=12$ $12-2=10$ $12-10=2$
b) $6+6=12$ $12-6=6$ $2 \times 6=12$ $\frac{1}{2}$ v. $12=6$ $6 \times 2=12$
c) $8+4=12$ $4+8=12$ $12-4=8$ $12-8=4$ $3 \times 4=12$ $\frac{1}{3}$ v. $12=4$
d) $9+3=12$ $3+9=12$ $12-3=9$ $12-9=3$ $4 \times 3=12$ $\frac{1}{4}$ v. $12=3$
e) $7+5=12$ $5+7=12$ $12-5=7$ $12-7=5$.

So bietet nun jede Zahl eine reiche Anzahl von Exempeln. Könnten wir hier die Zahlen in drei oder vier Zahlen zerfällen, so wäre die Mannigfaltigkeit der Fälle noch viel größer. Aber auf dieser Rechenstufe zerlegen wir jede Zahl nur in zwei Teile.

5. Schriftliche Übungen. Stoff zu schriftlichen Übungen ergiebt sich nach dem unter 4 Gesagten schon recht reichlich. Man kann auch Reihen des Zu- und Abzählens bilden lassen, z. B.

$10+2=12$	$12+2=14$	$14+2=16$ ꝛc.
$11+2=13$	$13+2=15$	$15+2=17$ ꝛc.
$20-2=18$	$18-2=16$	$16-2=14$ ꝛc.
$19-2=17$	$17-2=15$	$15-2=13$ ꝛc.

6. Das Einsundeins und das Einsvoneins. In allen Exempeln im Zahlenraume von 1—20 werden nur Grundzahlen zu- und abgezählt. Eben deswegen nennt man diese Aufgaben Grundaufgaben. Sie heißen auch so, weil sie mit ihren Resultaten für alle Additionen und Subtraktionen in größeren Zahlen die Grundlage bilden. Ein Teil dieser Grundaufgaben hält sich innerhalb des Zahlenkreises von 1—10; ein Teil geht über 10 hinaus, doch nicht über 20. Sobolewski stellt diese Grundaufgaben in folgender Weise und mit Scheidung der Zahlenräume 1—10 und 11—20 also dar:

A) Die Grundaufgaben des Zusammenzählens:

$1+1$								
$2+1$	$2+2$							
$3+1$	$3+2$	$3+3$						
$4+1$	$4+2$	$4+3$	$4+4$					
$5+1$	$5+2$	$5+3$	$5+4$	$5+5$				
$6+1$	$6+2$	$6+3$	$6+4$	$6+5$	$6+6$			
$7+1$	$7+2$	$7+3$	$7+4$	$7+5$	$7+6$	$7+7$		
$8+1$	$8+2$	$8+3$	$8+4$	$8+5$	$8+6$	$8+7$	$8+8$	
$9+1$	$9+2$	$9+3$	$9+4$	$9+5$	$9+6$	$9+7$	$9+8$	$9+9$

B) Die Grundaufgaben des Abziehens:

2 — 1								
3 — 1	3 — 2							
4 — 1	4 — 2	4 — 3						
5 — 1	5 — 2	5 — 3	5 — 4					
6 — 1	6 — 2	6 — 3	6 — 4	6 — 5				
7 — 1	7 — 2	7 — 3	7 — 4	7 — 5	7 — 6			
8 — 1	8 — 2	8 — 3	8 — 4	8 — 5	8 — 6	8 — 7		
9 — 1	9 — 2	9 — 3	9 — 4	9 — 5	9 — 6	9 — 7	9 — 8	
10 — 1	10 — 2	10 — 3	10 — 4	10 — 5	10 — 6	10 — 7	10 — 8	10 — 9
	11 — 2	11 — 3	11 — 4	11 — 5	11 — 6	11 — 7	11 — 8	11 — 9
		12 — 3	12 — 4	12 — 5	12 — 6	12 — 7	12 — 8	12 — 9
			13 — 4	13 — 5	13 — 6	13 — 7	13 — 8	13 — 9
				14 — 5	14 — 6	14 — 7	14 — 8	14 — 9
					15 — 6	15 — 7	15 — 8	15 — 9
						16 — 7	16 — 8	16 — 9
							17 — 8	17 — 9
								18 — 9

In Tabelle A) bestehen die Aufgaben im Zusammenzählen je einer Grundzahl mit einer Grundzahl. Die höchsten Summanden sind 10 + 10; daher die Zahl 20 die natürliche Grenze dieses Aufgabenkreises. Wie diese Grundaufgaben die Basis bilden für alle Additionsaufgaben in größeren Zahlen, ist leicht erkenntlich. Denn weiß das Kind, wie viel 7 + 4 ist, so findet es sehr leicht, wie viel: 17 + 4; 27 + 4; 37 + 4; 47 + 4 u. s. w. ist. Ähnlich ist's mit den Grundaufgaben der Subtraktion.

Es müssen nun diese Grundaufgaben des Einsundeins für die Addition, des Einsvoneins für die Subtraktion durch methodische Übungen ebenso sicher dem Gedächtnisse eingeprägt werden, wie später das Einmaleins für die Multiplikation.

Zusatz. Die Bedeutung des Einsundeins und des Einsvoneins für die Rechenfertigkeit in den Grundrechnungsarten des Addierens und Subtrahierens haben nicht erst die neueren Methodiker erkannt und praktisch zur Geltung gebracht; wir finden sie schon bei dem alten Rechenmeister J. F. Heynatz. In seinem Rechenbuche (von 1776) stellt dieser beide „Einse" in Tabellen auf, fordert, daß diese Tabellen durch Übung dem Gedächtnis fest eingeprägt werden, und spricht sich über deren Nutzen für Aufgaben in größeren Zahlen sehr richtig dahin aus: „Wenn ich weiß, daß 8 + 9 = 17 ist, so folgt, daß 18 + 9 = 27, 28 + 9 = 37, 38 + 9 = 47 sein müsse. 6 + 7 = 13; folglich 46 + 7 = 53, 56 + 7 = 63, 66 + 7 = 73." U. s. w.

7. In dem Zahlenraume von 1—20 setzt sich natürlich auch das angewandte Rechnen fort. Es werden die allerbekanntesten Wertzahlen fleißig in Übung genommen, als: 5, 10, 12.

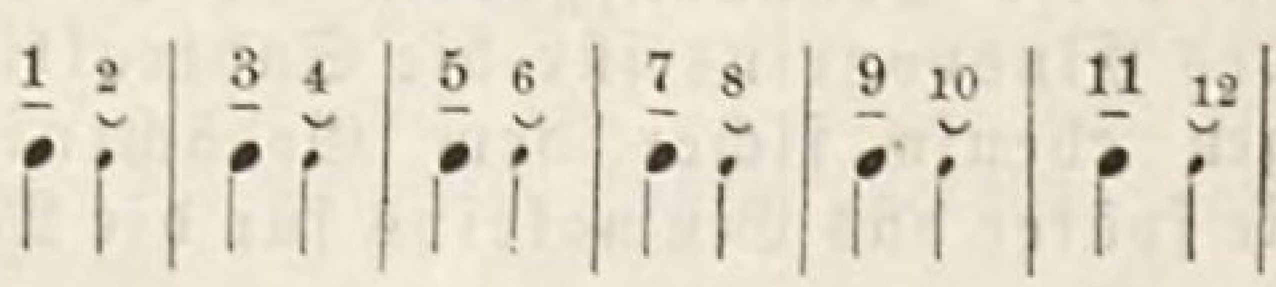
Dritte Stufe. Zahlenkreis von 1—100.

§. 173. 1. Der kollektivische Begriff des Zehners steht beim Kinde jetzt fest. Es kennt auch schon zwei Zehner. So ist denn der Weg gebahnt, um nun den dritten, dann den vierten Zehner zuzufügen, und so fort bis zum zehnten.

Einige Methodiker wollen, daß man hier sofort alle Zehner bis 100 einübe. Erst wenn die Zehner feststünden, solle man die Grundzahlen von einem Zehner zum andern in Übung nehmen. Andere wollen, daß man jeden neuen Zehner durch stufenweises Zuzählen der Grundzahlen gerade ebenso entstehen lasse, wie's beim zweiten Zehner geschehen, also: $20 + 1 = ?$ $20 + 2 = ?$ $20 + 3$ (4, 5, 6) $= ?$ ꝛc. Ist der neue Zehner voll ($20 + 10 = 30$), dann soll man das neue Zahlenfeld so lange üben, bis völlige Sicherheit gewonnen ist. Das Kind soll also von 20 bis 30 vor- und rückwärts zählen, und sofort sagen können, welche Zahl nach 21, nach 23, nach 27 folgt, welche vor 24, vor 26, vor 27 steht; zwischen welchen Zahlen 22, 25, 27, 29 sich befindet u. s. w. Hierauf soll der Zahlenkreis von 30 bis 40 ganz in derselben Weise behandelt werden. Nun so fort bis 100. Der letztere Weg ist synthetisch, der vorher angezeigte synthetisch-analytisch.

Das Zählen ist tüchtig zu üben. Man lasse viel vor- und rückwärts zählen, aber nicht in zu langen ermüdenden Reihen, sondern immer innerhalb kleinerer Zahlengebiete. (Zählt aufwärts von 21 bis 31! Von 26 bis 46! Rückwärts von 30 bis 18! Von 48 bis 28!)

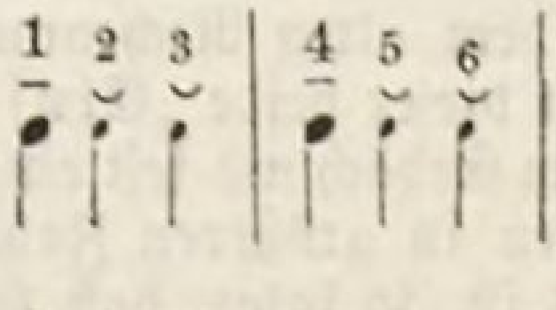
Eine vortreffliche Übung ist das Überspringen von einer oder von zwei Zahlen. Diese Übung läßt sich sogar rhythmisch ausführen, wodurch sie eigentümlich belebt wird. Die Kinder sprechen Eins stark, Zwei schwach, Drei wieder stark u. s. f. Es entsteht so eine Art rhythmischer Bewegung, ähnlich wie im zweiteiligen Takte.



so bis 30.

u. s. w.

Nun lasse man zwei Zahlen überspringen, die übersprungenen aber ganz leise sprechen, was eine dreiteilige rhythmische Bewegung giebt; so:



ꝛc.

ꝛc.

Man lege indes auf diese Nebenübung keinen zu großen Wert. Der Rhythmus zieht den Geist der Kinder leicht von den Zahlenvorstellungen ab. Darum lasse man die zu überspringenden Zahlen nur kurze Zeit leise sagen; bald müssen die Kinder sie sich bloß denken und dann die unterbrochene Reihe ebenso rasch sagen, wie die natürliche.

2. Im Zahlenraume von 1—100 treten nun die 4 Species getrennt auf, jede mit einem methodisch wohlgeordneten Cyklus von Übungen.

A) Zuzählen — Addieren im Zahlenraume von 1—100.

1. Man lasse zuzählen:

a) zu einer zweistelligen Zahl eine Grundzahl, vorerst so, daß die Summe der Einer nicht über den Zehner hinausgeht: 22 + 4 =? 22 + 5 =? 21 + 6 =? 20 + 9 =?

b) Man lasse dann Aufgaben folgen, in denen die Summe der Einer der zweistelligen Zahl mit der zuzuzählenden Grundzahl über den Zehner weg in einen neuen Zehner führt: 29 + 2 =? 29 + 4 =? 29 + 6 (9, 8) =? 28 + 3 =? 28 + 4 (6, 5, 7, 9, 8) =?

2. Bei den Beispielen unter b) ist ein doppeltes Normalverfahren möglich. In Fällen wie: 38 + 7 zerlegt man entweder den zweiten oder den ersten Summanden. Die Zerlegung des zweiten Summanden richtet sich darnach, wie viel Einheiten dem ersten Summanden noch fehlen, um den Zehner voll zu haben. Ausführung: 38 + 7 =? 7 = 2 + 5. 38 + 2 = 40 + 5 = 45. Diese Behandlungsweise schließt sich an die bei den additiven Grundaufgaben geübte Berechnungsweise an; denn da behandelten wir Aufgaben wie: 8 + 7? 7 + 6? gerade so. Das zweite Normalverfahren mit Zerlegen des ersten Summanden ist so: 38 + 7 =? 38 = 30 + 8. 8 + 7 = 15. 30 + 15 = 45. Oder kürzer: 38 + 7 =? 8 + 7 = 15. 30 + 15 = 45. Dieses Normalverfahren bereitet auf die einfachste Weise die Addition von zweistelligen Summanden vor. Es bildet also im methodisch geordneten Rechengange eine notwendige Vor- und Übergangsstufe zu einer höheren.

3. Mit der Erweiterung des Zahlenraumes steigt auch die Mannigfaltigkeit der schriftlichen Aufgaben. Hier mögen auch Reihen aufgegeben werden.

1 + 7 = 8	0 + 7 = 7
8 + 7 = 15	7 + 7 = 14
15 + 7 = 22 ꝛc.	14 + 7 = 21 ꝛc.

Um auf dieser Stufe leicht eine Menge Aufgaben zur Selbstbeschäftigung stellen zu können, bedient man sich einer besondern Zahlentafel (vergl. auch Stubba, Anweisung für den Rechenunterricht, desgleichen Böhme, Anleitung zum Unterricht im Rechnen Seite 37). Sie kann natürlich verschieden gebildet werden. Die folgende besteht zunächst aus 100 Fächern, in denen jede Zahl von 1—100 einmal vorkommt, aber sehr gemischt. In der Säule unter a stehen nur Grundzahlen, in der unter b nur Zahlen von 11—20, in beiden Kolonnen in gemischter Folge. Von c—k kommen die übrigen Zahlen von 21—100

vor, aber in der einzelnen Säule nicht mehr bloß innerhalb eines bestimmten Zehners, sondern innerhalb des bezeichneten Zahlenraumes 21—100 gemischt.

Nr.	a	b	c	d	e	f	g	h	i	k	l	m	n	o
1	3	15	54	24	80	66	46	91	78	37	1/2	3/8	0,5	0,25
2	7	13	89	42	95	38	60	27	55	83	2/3	7/12	0,9	0,50
3	1	19	21	48	53	45	76	85	33	65	3/4	1/5	0,1	0,75
4	9	16	93	87	35	64	23	70	49	59	3/5	5/6	0,7	0,05
5	5	12	71	50	97	32	44	88	63	28	1/4	11/12	0,3	0,04
6	8	20	62	99	25	82	58	41	75	92	2/5	5/8	0,6	0,02
7	2	14	40	29	79	26	61	90	39	51	1/3	4/5	0,4	0,80
8	10	17	96	43	69	74	36	77	57	84	7/8	13/15	0,2	0,15
9	4	11	34	81	52	98	47	68	22	72	5/12	1/6	0,8	0,30
10	6	18	73	67	31	86	56	30	94	100	1/12	19/20	1,5	0,45

Die Tabelle ist in großem Maßstabe anzufertigen, auf Leinwand aufzuziehen und für den jedesmaligen Stundengebrauch aufzuhängen. Mit Hilfe derselben lassen sich unzählige Aufgaben stellen.

Wir deuten den Gebrauch vorstehender Tabelle für Additions-Aufgaben an ein paar Beispielen an.

L. Ihr sollt zu den Zahlen unter a (c, b 2c.) die Zahl 6 (8, 7, 9) zählen und was herauskommt aufschreiben. Die Kinder schreiben nun 6 auf ihre Tafel, machen darunter einen Strich, setzen links unter den Strich 3, addieren 3 + 6 im Kopfe und schreiben nur die Summe auf. Auf der Tafel sieht die Ausführung so aus:

6 (a)	6 (c)
3 = 9	54 = 60
7 = 13	89 = 95
1 = 7	21 = 27
9 = 15	93 = 99 2c.
5 = 11 2c.	

Eine zweckmäßige Benutzung obiger Tabelle (vom Seminaroberlehrer Mertig entworfen) macht für das Rechnen mit unbenannten Zahlen in den Zahlenkreisen: 1—10, 1—20, 1—100 besondere Rechenhefte fast überflüssig.

Die Bruchreihen unter l, m, n, o dienen zur Aufgabenstellung für schriftliches Kopfrechnen; l und m enthalten gemeine Brüche, n und o Decimalbrüche.

Solche Aufgaben sind:

1) Verwandelt $^1/_2$ *M.*, $^2/_3$ *M.* 2c. bis mit 0,45 *M.* in ₰.

Also $^1/_2$ *M.* = 50 ₰.
$^2/_3$ „ = $66^2/_3$ „
2c. (40 Aufg.)

2) Zu dem Bruche $^3/_4$ addiert die Brüche $^1/_2$, $^2/_3$ 2c.! bis mit 0,45 *M.*

Also $^3/_4 + ^1/_2 = 1^1/_4$.
$+ ^1/_2 = 1^5/_{12}$.
2c. (40 Aufg.)

3) Multipliziert $1^1/_2$ mit den Brüchen $^1/_2$, $^2/_3$ 2c. bis mit $^{19}/_{20}$.

Also: $1^1/_2 \times ^1/_2 = ^3/_4$.
$\times ^2/_3 = 1$.
2c. (20 Aufg.)

Diese Beispiele werden genügen, um zu zeigen, wie diese Bruchtafel zu den verschiedensten Bruchrechnungsaufgaben beim schriftlichen Kopfrechnen benutzt werden kann.

B) Abzählen — Subtrahieren im Zahlenraume von 1—100.

1. Man kann bei 100 anfangen und rückwärts von Zehner zu Zehner 1, 2, 3, 4 und so fort je bis 10 abzählen lassen. Man kann aber auch mit 30 beginnen und die Kinder erst fest machen im Abzählen der Grundzahlen von 30 bis 20; dann ebenso in dem Zahlenraume von 40 bis 30, von 50 bis 40 u. s. f. Welcher Weg ist wohl vorzuziehen?

2. Auch hier Reihenbildungen. Man lasse eine der Grundzahlen (2, 3 2c. bis 9) von 100 oder 99 weg durch alle Zehner hindurch abziehen, z. B. 100 — 6 = 94. 94 — 6 = 88 u. s. f. Oder man wähle 2 Zahlen und lasse sie abwechselnd abziehen: 100 — 7 = 93. 93 — 5 = 88. 88 — 7 = 81. 81 — 5 = 76 u. s. f. Oder der Minuend gehe durch alle Zehner je mit gleichen Einern, der Subtrahend dagegen sei ein und dieselbe Grundzahl:

98 — 7 = 91   88 — 7 = 81   78 — 7 = 71 u. s. f.
96 — 8 = 88   86 — 8 = 78   76 — 8 = 68 u. s. f.

Oder man verbinde mit der Subtraktion die Addition, z. B. 100 — 8 = 92. 92 + 5 = 97. 97 — 8 = 89. 89 + 5 = 94. So bis 70 oder 60 herab 2c.

3. Wenn die Übungen mit den Grundzahlen gut gehen, lasse man auch leichte zweistellige Zahlen von reinen Zehnern abziehen, z. B. 30 — 12? 30 — 16? 30 — 18? 40 — 11? 40 — 13? Diese Übung ist nur eine Vorübung für die entsprechende Stufe des Mittelklassenkursus.

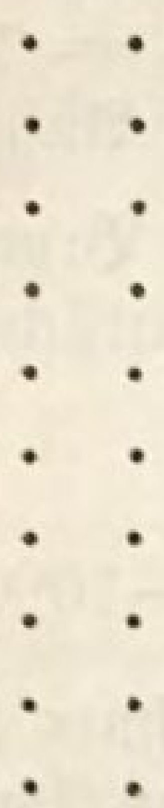
4. Angewandte Aufgaben siehe in guten Anweisungen.

C) Das Vervielfachen — Multiplizieren in dem Zahlenraume von 1—100.

1. Hauptaufgabe ist hier die Entwicklung des Einmaleins. Es zerlegt sich nach der Anzahl der Grundzahlen in das Einmaleins der Eins, der Zwei u. s. f.

Das Einmaleins der Eins bedarf keines Einübens; denn daß 1 mal 1 = 1, 2 mal 1 = 2, 3 mal 1 = 3 u. s. f., ist dem Kinde ohne weiteres klar.

Das Einmaleins der Zwei ist im Zahlenraume von 1 bis 20 schon dagewesen. Hier macht es in der Entwicklung des Einmaleins den Anfang.



An dieser Figur haben die Kinder vor Augen, daß 2 mal 2 gleich 4. 3 mal 2 = 6. 4 mal 2 = 8. 5 mal 2 = 10 ist u. s. f. Die Kinder müssen hier zuletzt auf jede Frage aus dem Einmaleins der Zwei sofort Antwort geben können. 4 mal 2 =? 3 mal 2 =? 6 mal 2 =? 8 mal 2 =? ꝛc. Man setze nun neben diese Punkte eine dritte Zehnerreihe und entwickle an dieser ebenso das Einmaleins der Drei. U. s. f.

Die „Pythagoreische Tafel“ haben wir S. 456 bereits gegeben und bemerkt, dast sie mit ihren Quadraten das Einmaleins trefflich veranschauliche. Man lasse nun hier diese Tafel stückweis entstehen, erst das Stück, das das Einmaleins der Zwei, dann das, welches auch das Einmaleins der Drei mit darstellt u. s. f.

a)

1	2
2	4
3	6
4	8
5	10

u. s. w.

b)

1	2	3
2	4	6
3	6	9
4	8	12
5	10	15

u. s. w.

2. Wie das Einmaleins zu unzähligen praktischen Aufgaben zu verwenden, wie Übungen der früheren Species mit dem Multiplizieren zu verbinden — sehe man in guten Anweisungen.

D) Das Teilen — Dividieren im Zahlenraume von 1—100.

1. Das Einmaleins ist für die Division gerade ebenso bedeutungsvoll, wie für die Multiplikation. Wir machen noch einmal auf die Verwandtschaft dieser Species aufmerksam. Nach dem Zahlenbilde:

∶ ∶ ist 2 mal 2 = 4. Aber diese Figur zeigt auch, wie 2 in der 4 zweimal enthalten, oder wie 2 die Hälfte von 4 ist. — Nach dem Zahlenbilde:

∴ ∴ ist 3 mal 2 = 6. Aber dieselbe Figur stellt auch dar, wie 2 in 6 dreimal, 3 in 6 zweimal enthalten ist. U. s. w.

2. Aufgaben, deren Resultate sich aus dem Einmaleins ergeben, sind leicht zu lösen. (2 : 18 =? 3 : 24 =? 4 : 36 =?) In geeigneten Fällen nehme man eine Zerlegung des Dividenden vor. Beispiel. 4 : 48 =? Berechnung. 48 = 40 + 8. 4 : 40 = 10. 4 : 8 = 2. 4 : 48 = 10 + 2 = 12.

Man gewöhne die Kinder allgemach auch, die Richtigkeit ihrer Berechnungen zu beweisen. Die arithmetische Beweisführung beginnt hier in der einfachsten Form. (2 ist in 18 = 9 mal enthalten; denn 9 mal 2 = 18.) Auch sind die Ausdrücke: Enthaltensein und Teilen einzuführen und ihr Unterschied bemerklich zu machen.

Abschluß. Wir schließen nun hier den Unterklassenkursus ab. Es wird kein methodisch wesentlicher Gegenstand übersehen worden sein. Das Spezielle und Speziellste kann nur eine Rechenanweisung geben.

Eine gute methodische Behandlung des Rechenunterrichts der Unterklasse ist für alle nachfolgenden Stufen von großer Wichtigkeit. Wie im Kursus der Unterklasse, sogar schon im kleinsten Zahlenkreise, auch die höheren Rechnungsarten der obern Stufen keimen, deuten wir noch an zwei Beispielen an.

Die eigentliche Bruchrechnung gehört in die Oberklasse; aber Bruchzahlen und die einfachsten Operationen mit denselben können schon auf der untersten Rechenstufe beginnen und gehen durch alle Stufen der Unter- und Mittelklasse durch. Das ist methodisch gerechtfertigt. Denn schon das sechsjährige Kind hat von einem halben Apfel gehört; es weiß recht gut, daß ein halbes Ei weniger ist als ein ganzes, und daß zwei Halbe ein Ganzes ausmachen. Es hat mit Augen gesehen, wie die Mutter einen Apfel in vier Teile teilt, und gehört, wie sie jeden Teil darreicht mit den Worten: das ist dein Viertel. Es ist interessant, wie A. Böhme schon auf der untersten Stufe leichte Bruchzahlen einführt, wie er ziemlich viel Bruchzahlen bei den Preisberechnungen praktisch in Anwendung bringt. Eigentliche Bruchrechnung ist das ja noch nicht; aber eine treffliche Vorschule dazu. Stubba, Hentschel, Steuer u. a. verfahren ähnlich; auch Sobolewski, der in seiner größern „Rechenanweisung" sagt: „Wir scheiden das Bruchrechnen in einen Vorkursus und in einen Hauptkursus. Der Vorkursus des Bruchrechnens enthält die leichten Rechenfälle, welche sich wenig von dem Rechnen mit ganzen Zahlen unterscheiden." In ähnlicher Weise wird die Decimalbruchrechnung der Oberklasse auf unteren Stufen elementarisch vorbereitet.

Ebenso keimt schon im kleinsten Zahlenraume von 1 bis 10 die multiplikative und divisive, wie auch die eigentliche Regeldetri. (1 Brötchen kostet 3 Pf.; was kosten 2 (3, 4)? Eine Mutter hat 8 Nüsse; jedes ihrer Kinder bekommt 2; wie viel hat sie Kinder? 2 m kosten 6 Pf., was 3 m?)

II. Der Rechenunterricht in den mittleren Klassen.

§. 174. Zeit. 2 bis 3 Stunden wöchentlich.

Die mittleren Klassen erweitern den Zahlenraum zunächst um eine oder zwei dekadische Stellen, später um mehr. Es ergeben sich so zwei neue Zahlengebiete, die zugleich die Basis für zwei neue Rechenstufen bilden. Also:

Vierte Stufe: Zahlenraum von 1 bis 1000 (10000).

Fünfte Stufe: Zahlenraum von 1 bis 100000 (eventuell weiter), nebst Übungen im Resolvieren und Reduzieren.

Die vierte Stufe des Rechenganges bildet in den mittleren Klassen den ersten Kursus, die fünfte Stufe den zweiten. Die Kinder sitzen in der Mittelklasse 2—3 Jahre. Die Schwächeren werden entweder den ersten, oder den zweiten Kursus zweimal durchmachen müssen, wenn sie in den dieser Klasse zugeteilten Rechnungsarten und Rechnungsaufgaben fest und sicher werden sollen.

Erste Rechenstufe der mittleren Klassen: Zahlenraum 1 bis 1000 (10000).

§. 175. I. Einführung. Die Unterklasse hat das Gesetz der dekadischen Zahlenordnung schon erkennen lassen: 10. 10 × 10. Die Mittelklasse erweitert den Zahlenumfang zunächst um eine oder (wegen des Tafelrechnens) um zwei dekadische Stellen, also bis 10 × 10 × 10, oder 10 × 10 × 10 × 10.

Die kollektivische Zahlvorstellung von Hundert hat das Kind bereits. An sie anschließend, lassen sich die neuen Zahlenvorstellungen von 200, 300—1000 leicht gewinnen. Es wäre hier sogar noch Veranschaulichung möglich — durch tabellarische Darstellung eines Tausender. Die Tausendtabelle hat 10 Querfelder, jedes in 10 Rechtecke geteilt und mit je 10 Strichen ausgefüllt. An dieser Tabelle haben die Kinder erst die reinen Hunderter, sodann Hunderter mit Zehnern aufzufassen. Sie lernen an dieser Tabelle, daß: 1 Hunderter und 1 Zehner = 110; 1 Hunderter und 2 Zehner = 120; 1 Hunderter und 3 Zehner = 130 ist u. s. f. bis 1 Hunderter und 10 Zehner = 2 Hunderter. Nun kann man von 100 bis 120 auf- und abwärts zählen lassen; von 120 bis 140 mit Überspringen einer Zahl u. s. w. Auch Fragen dieser Art sind nützlich: Welche Zahlen liegen zwischen 153 und 159? Wie viel Zahlen zwischen 177 und 181? Welche Zahl steht vor 185? Welche nach 185? — Diese Forderungen sind an sich leicht; aber auch schon das Aussprechen größerer Zahlennamen ist eine gute Übung.

Mit den synthetischen Übungen verbinde man analytische. Man lasse auflösen: 120 = 1 Hunderter und 2 Zehner. 130 = 1 Hunderter und 3 Zehner. Später: 118 = 1 Hunderter, 1 Zehner und 8 Einer. 137 = 1 Hunderter, 3 Zehner und 7 Einer.

Schriftliche Übungen im Zahlenschreiben und Zahlenlesen. Der Lehrer schreibt an die Tafel: 300 + 1, und bemerkt: wird so geschrieben: 301; gesprochen: Dreihundert und Eins. 300 + 2; wird geschrieben: 302; gesprochen: Dreihundert und Zwei. U. s. w. Wie schreibt man: 300 + 9? 400 + 10 + 9? 500 + 30 + 8? Das Weitere sehe man in guten Rechenanweisungen.

II. Die vier Species im Zahlenraume von 1—1000.

A) Addieren. 1. Kopfrechnen. Übungen im Zuzählen je einer zweistelligen Zahl zu einer zweistelligen. Es ist von den leichtesten Fällen auszugehen, wie sie die vorige Rechenstufe vorbereitend zum Teil schon geübt hat, von da stufenweis zu schwierigeren Übungen fortzuschreiten. Wir deuten die Stufen nur an:

a) Beide Summanden reine Zehner: 80 + 10 = ? 50 + 40 = ? 80 + 20 = ? 70 + 40 = ?

b) Erster Summand ein reiner Zehner, zweiter ein gemischter: 60 + 28 = ? 70 + 23 = ? 70 + 92 = ?

c) Beide Summanden gemischte Zehner: 28 + 22 = ? 43 + 47 = ? 49 + 41 = ? 48 + 44 = ?

2. Tafelrechnen. Von jetzt tritt zu dem reinen Kopfrechnen das Tafelrechnen mit seinen eigentümlichen Ausrechnungsformeln in selbständigen Übungen auf. Bei der Addition ist zunächst zu zeigen, wie die Posten richtig unter einander zu schreiben sind. Es sei zu addieren: 8 + 19 + 200 + 305 + 4327 + 8060 + 9005. Wir werden diese Posten bei der schriftlichen Addition aufgeschrieben? —

Berechnung. Man zählt erst die Einer zusammen, verwandelt die Summe in ihre Zehner und Einer, schreibt letztere unter den Strich an ihren Ort, zählt jene zu den Zehnern u. s. f. — Zuerst lasse man sprechen: 5 Einer und 0 Einer = 5 Einer, und 7 Einer = 12 Einer, und 5 Einer = 17 Einer, und 9 Einer = 26 Einer, und 8 Einer = 34 Einer, giebt 3 Zehner und 4 Einer ꝛc. Später, wo es sich um Schnellrechnen handelt, heißt es kurz: 5 und 7 = 12, und 5 = 17, und 9 = 26, und 8 = 34 ꝛc.; oder noch kürzer — bloß noch die Summen aussprechend: 5, 12, 17, 26, 34 ꝛc. Viel dergleichen Übungen! Auch entsprechende angewandte Aufgaben.

B) Subtrahieren. 1. Kopfrechnen. Übungen wie bei der Addition.

2. Tafelrechnen. Erst Aufgaben, wo nicht zu borgen; dann Fälle, wo der Minuend Nullstellen hat, dann solche, in denen in der betreffenden dekadischen Stelle zwar Einheiten stehen, aber weniger als in der entsprechenden Stelle des Subtrahenden; endlich solche, wo über zwei, drei, vier dekadische Sellen weg zu borgen ist. Alle andern Übungen wie beim Addieren.

C) Multiplizieren. 1. Kopfrechnen. Der Multiplikand ist eine zweistellige Zahl, und zwar von 11 bis 30; der Multiplikator dagegen nur einstellig. Die Übungen bewegen sich demnach größtenteils in dem Zahlenraum des großen Einmaleins, und sind da diejenigen Zahlen, die

sogenannte Wert- oder Währungszahlen sind, besonders zu beachten, ihre Produkte zu merken.

2. Tafelrechnen. Der Multiplikator ist einstellig, die Produkte halten sich innerhalb des Zahlenraumes der Rechenstufe. Die Übungen sind in genetischer Stufenfolge aufzustellen.

D) Dividieren. 1. Kopfrechnen. Der Divisor ist einstellig, der Dividend zweistellig, der Quotient zweistellig. (2 in 20? 2 in 80? 2 in 60? 3 in 36? 3 in 93? 3 in 66? 4 in 80? U. s. w.)

2. Tafelrechnen. Der Divisor einstellig, der Dividend ein-, zwei- bis fünfstellig.

Die meisten neuern Volksschul-Rechenhefte stellen den Divisor nach dem Dividenden, getrennt durch das Divisionszeichen: (gelesen durch). Wir behalten jedoch aus praktischen Gründen die früher (sicher nicht ohne Grund) gebräuchliche Stellung des Divisors vor dem Dividenden bei, wählen jedoch als Divisionszeichen den senkrechten Strich | (gelesen in). Diese Anordnung ist gewiß übersichtlicher, sowohl für die Ausführung (man mache Probe und Gegenprobe), als auch für die Anwendung der gewöhnlichen Sprechform (3 in 15 ist 5).

E) Decimalbruch. Propädeutisches.

Zweite Rechenstufe der Mittelklasse. Zahlenraum unbegrenzt.

§. 176. I. Einführung. Die fünfte Stufe unseres Rechenganges erweitert den Zahlenraum zunächst bis 100000, später weiter. Man lege auf das Rechnen mit großen Zahlen auf dieser Rechenstufe keinen zu großen Wert, sondern verspare es auf spätere Stufen.

II. Die vier Species — Resolution und Reduktion. A) Addieren. 1. Kopfrechnen. Je eine zweistellige Zahl zu je einer drei- oder vierstelligen. (228 + 24 =? 469 + 29 =? 580 + 60 =? 687 + 70 =? 1874 + 65 =?)

2. Tafelrechnen. Fortsetzung der Übungen der vorigen Stufe innerhalb des erweiterten Zahlenraumes.

B) Subtrahieren. 1. Kopfrechnen. Zweistellige Zahlen von drei- und vierstelligen. (387 — 55 =? 566 — 23 =?)

2. Tafelrechnen. Wie bei der Addition.

C) Multiplizieren. 1. Kopfrechnen. Multiplikator einstellig Multiplikand zwei-, dreistellig, auch leichtere Aufgaben mit zweistelligen Multiplikatoren.

2. Tafelrechnen. Mit zwei-, drei- und mehrstelligen Multiplikatoren, doch nicht in zu großen Zahlen.

D) Resolvieren. An die Multiplikation schließt sich das Resolvieren an; denn die Verwandlungen höherer Sorten (Münzen, Maße, Gewichte) in niedere geschehen eben durch Multiplikation mit den betreffenden Währungs- und Resolutionszahlen. Übrigens ist die Resolu-

tion durch die Preisaufgaben von der untersten Stufe an bereits vorbereitet worden. Die neuen Währungs- oder Resolutionszahlen sind bei jeder Aufgabenart dem Gedächtnis einzuprägen, die ungewöhnlicheren fleißig zu wiederholen.

Man gebe bestimmte Formen der Ausrechnung. Mündlich: Wie viel Stück sind 3 Mandel? Lösung: 1 Mandel = 15 Stück. 3 Mandel = 3 mal 15 = 45 Stück.

Folgende Aufgabe schriftlich so:

```
13 Schock 2 Mdl. 4 Stck. =? Stck.
13 × 4
------
52
 2
------
54 × 15
------
270
 54
------
810
  4
------
814 Stck.
```

„Der Schüler übt das Verfahren an vielen Aufgaben ein und zieht sich dabei die Hauptregel des Resolvierens ab, daß man, um höhere Sorten in niedere zu verwandeln, jene mit der Einteilungs- oder Währungszahl zu multiplizieren und die schon vorhandenen niederen Einheiten am gehörigen Orte mit einzurechnen habe." (Hentschel.)

E) Dividieren. 1. Kopfrechnen. Der Divisor einstellig oder klein zweistellig; der Dividend zwei- bis dreistellig.

2. Tafelrechnen. Der Divisor zwei-, drei-, nach Befinden auch mehrstellig.

F. Reduzieren. Eine benannte Zahl niederer Benennung in eine benannte höherer Benennung verwandeln, heißt reduzieren. Die Reduktion geschieht durch Division mittelst der betreffenden Währungszahl, die hier Reduktionszahl heißt.

Auch die Reduktion ist durch frühere kleine Preis- und Wertaufgaben bereits vorbereitet. Hier wird sie als besondere Rechnungsart behandelt und geübt — im Kopfe und auf der Tafel. Mündlich: Mache 75 Stück zu Mandeln! Lösung: 15 Stück = 1 Mandel; so oft also 15 Stück in 75 enthalten sind, so viel Mandel betragen diese. 15 Stück sind in 75 Stück 5mal enthalten; also sind 75 Stück = 5 Mandel.

Schriftlich: Wie viel Schock, Mandel und Stück sind 814 Stück?

```
                        4
Berechnung. 15 | 814 | 54 | 13 Schock.
               |  75 |  4 |
                 ---   ---
                  64   14
                  60   12
               -----------
                4 Stck. 2 Mdl.
```

III. Der Rechenunterricht in der Oberklasse.

I. Übersichtliche Darlegung des Lehrganges.

§. 177. 1. Zeit. Drei Stunden wöchentlich.

2. Abteilungen, Stufen und Ziele. In der Oberklasse einer dreiklassigen Volksschule sitzen die Kinder drei, resp. vier Jahre. Im Rechnen bilden sich da von selbst Abteilungen: eine untere und eine obere. Mehr als zwei sind nicht zulässig.

In Unter- und Mittelklasse bestimmten wir die Stufen nach den konzentrisch sich erweiternden Zahlenräumen. Wir schlossen auf der fünften Stufe mit dem unbegrenzten Zahlenraume. Von jetzt ab bestimmen sich die Stufen hauptsächlich nach den besonderen Rechnungsarten. Wir bilden hier vier neue Stufen, im Organismus unseres Rechenganges die sechste, siebente, achte und neunte. Der Unterabteilung der Oberklasse fallen die sechste und siebente, der Oberabteilung die achte und neunte Stufe zu.

A) Unterabteilung.

Sechste Stufe: Die vier Species in mehrsortigen Zahlen nebst Zeitrechnung. Die Zeitrechnung führt auf die Begriffe: Jahr, Monat, Woche, Tag, Stunde, Minute, Sekunde; christliche Zeitrechnung. Die Zeitrechnung hat zunächst zwei Vorübungen: Umwandlung der Kalenderzeit in verflossene Zeit, Umwandlung der verflossenen Zeit in Kalenderzeit; ferner drei Hauptfälle: gesucht wird die Zeitdauer, der Anfangspunkt, der Endpunkt.

Siebente Stufe: Bürgerliche Rechnungsarten — ohne Brüche.

1. Einfache Regeldetri nach Bruchsatz: gerade und umgekehrte.

2. Einfache Zinsrechnung. Auf dieser Stufe nur die leichtesten Fälle aus der **Zins**rechnung (4% und 5%). Die andern Fälle: Suchen des Zinsfußes, der Zeit, der Größe des Kapitals — bei der eigentlichen Zinsrechnung (9. Stufe, 3.), obwohl auch diese andern Fälle leichte Aufgaben für die gegenwärtige Rechenstufe bieten.

3. Gesellschaftsrechnung. Hier ebenfalls nur leichte Fälle: Hauptteile gesucht bei einfachen Normalteilen.

4. Raumrechnung. Ebenso erst die leichtesten Fälle, nebst Einübung der bekanntesten Längen-, Flächen- und Körpermaße. (S. Happich, Kopfrechenschule, S. 334—356.)

B) Oberabteilung.

Achte Stufe: Bruchrechnung, nämlich:

1. Vorübungen: Begriff (Entstehung und Lesen) des Bruches, Wertbestimmung, Arten, Erweitern, Kürzen und Gleichnamigmachen der Brüche, — Resolvieren und Reduzieren der Brüche.

2. Die vier Species in gemeinen Brüchen.

3. Decimalbrüche — kurzer Unterricht über Wesen, Lesen, Schreiben derselben, Behandlung der 4 Species.

Neunte Stufe: Bürgerliche Rechnungsarten, nun auch mit Berücksichtigung der eigentlichen Bruchrechnung. Die Rechnungsarten dieser Stufe sind:

1. Einfache Regeldetri.
2. Zusammengesetzte Regeldetri — ohne und mit Brüchen.
3. Zinsrechnung. Hier nur Berücksichtigung auch der in Stufe 7 unter 2 gedachten Fälle.
4. Gesellschaftsrechnung. Hier eingehender als auf Stufe 7.
5. Raumberechnung. Hier ebenfalls eingehender, etwa nach der 12. Stufe des „Lehrbuches für den Rechenunterricht in Volksschulen" von Hentschel. Siehe Bemerkung bei Stufe 7. 4.

2. Methodisches über obige Rechenstufen.

§. 178. Das Wort Diesterwegs: „Durch elementarisches Rechnen lernt man elementarisch unterrichten" — gilt auch vom Rechenunterricht der Oberklasse, nur daß hier das höhere Denkrechnen es ist, das methodisch zu bilden und zu üben. Wir zeigen das schulmäßige Verfahren an 2 Beispielen. Das erste derselben behandelt Allgemeines aus der Decimalbruchrechnung; das andere beschäftigt sich mit der Einführung und Behandlung einer einfachen Regeldetriaufgabe für Tafelrechnen nach Bruchsatz.

Erstes Beispiel.*)

L. Ich habe an die Tafel 3 Ziffern geschrieben, und zwar, wie ihr seht, unter einander. Wie heißt jede? 1. L. Ist der Wert dieser Ziffern verschieden? — L. Jetzt sollen dieselben neben einander geschrieben werden. Wie heißt die Zahl, welche dadurch entstanden ist? 111. L. Was bedeutet die 1, welche am weitesten nach rechts steht? 1 Einer. (Dieselben Fragen in Bezug auf die beiden andern Einsen.) L. Nach welcher Seite nehmen also die Ziffern an Wert zu? Nach der linken Seite. L. Der Wert der einzelnen Ziffer hängt somit von der Stellung ab, welche sie in der Zahl einnimmt. Wenn aber die Ziffern von rechts nach links an Wert zunehmen, was folgt dann für ihre Stellung von links nach rechts? Da müssen sie an Wert abnehmen. L. Das Ab- und Zunehmen des Wertes findet bei gleichen Ziffern in einem ganz bestimmten Verhältnis statt. Wieviel Einer gehören zu einem Zehner? — L. Mit welcher Zahl muß man also 1 Einer multiplizieren, um 1 Zehner zu erhalten? — L. Wievielmal so groß als 1 Einer ist sonach 1 Zehner? 10 × so groß. L. Mit andern Worten: man muß die erste, d. i. die am weitesten nach rechts stehende Eins unserer Zahl mit 10 multiplizieren, um den Wert der nach links folgenden Eins zu erhalten. Womit ist ein Zehner zu multiplizieren, damit 1 Hunderter entsteht? — L. Wievielmal so groß ist demnach der Wert der dritten Eins als der der zweiten? — L. Ihr habt nun schon gemerkt, in welchem Maß der Wert einer

*) Entnommen aus Th. Schütze, Praktische Anweisung zur Behandlung der Bruchrechnung und der bürgerlichen Rechnungsarten für angehende Lehrer. Zugleich ein ausgeführter Lehrgang in 6 Kreisen. Leipzig. B. G. Teubner.

Ziffer zunimmt, wenn sie von rechts nach links gerückt wird. K. Um das Zehnfache. Um wieviel müssen darum auch gleiche Ziffern von links nach rechts an Wert abnehmen? Auch um das Zehnfache.

Merke 1: Alle Ziffern nehmen von rechts nach links an Wert zu und zwar gleiche Ziffern um das Zehnfache.

Merke 2: Alle Ziffern nehmen von links nach rechts an Wert ab und zwar gleiche Ziffern um das Zehnfache.

Gesetzt nun, wir wollten an die Zahl 111, also von den Einern nach rechts, noch eine Eins schreiben, welchen Wert würde diese haben im Vergleich zu der vorhergehenden? Einen zehnmal so kleinen Wert. L. Wie heißt der 10. Teil von 1? $^1/_{10}$. L. Was bedeutet also die Eins, welche ich jetzt rechts von der Zahl 111 hingeschrieben habe? Die bedeutet $^1/_{10}$. L. Diese 1 vertritt sonach die Stelle eines Bruches, obgleich sie nicht wie ein solcher geschrieben wird. Um nun ein Merkmal dafür zu haben, wo dieser Bruch seinen Platz hat, wollen wir am Ende der Ganzen ein Komma setzen. Welchen Bruch haben wir uns also unter der 1 zu denken, die rechts vom Komma steht? — L. Da nun, wie eben gesagt, gleiche Ziffern von links nach rechts stets im Wert um das Zehnfache abnehmen — welchen Bruch stellt darum die 1 dar, welche noch eine Stelle weiter nach rechts angesetzt ist? (Wie heißt der 10. Teil von $^1/_{10}$, in einem Bruch ausgedrückt?) $^1/_{100}$. L. Was bedeutet die folgende 1 für einen Bruch? $^1/_{1000}$. U. s. w. (Wiederholungsfragen.)

L. Weil nun jede Ziffer, die in einer Stelle rechts von den Einern steht, einen Bruch bedeutet, wie können wir darum alle diese Stellen nennen? Bruchstellen. L. Welchen Nenner hat die erste dieser Bruchstellen? Den Nenner 10. L. Wie ist sonach die Ziffer 3 zu lesen, wenn dieselbe in der ersten Bruchstelle steht? — Wie 4? — U. s. w. L. Da nun alle Ziffern, welche in der ersten Bruchstelle stehen, Zehntel bedeuten — welchen Namen können wir deshalb der ganzen Stelle geben? Den Namen Zehntelstelle. L. Wo hat die Zehntelstelle, von dem Komma aus bestimmt, ihren Platz? — L. Welche Bruchstelle folgt auf die Stelle der Zehntel? — L. Welche auf die Stelle der Hundertel? — U. s. w. L. Wie folgen sonach die ersten 5 Bruchstellen (von links nach rechts) auf einander?

L. Alle Ziffern nun, die in den Bruchstellen der Zehntel, Hundertel u. s. w. stehen, bilden sogenannte Decimalbrüche. Was erhalten wir also für einen Bruch, wenn eine oder mehrere Ziffern rechts von den Einern angesetzt werden? — L. Wie entsteht sonach ein Decimalbruch?

Merke: Ein Decimalbruch entsteht, wenn man von den Einern nach rechts eine oder mehrere Ziffern ansetzt.

L. Die Stellen rechts von den Einern nennt man nach den Decimalbrüchen, welche in denselben sich befinden, auch Decimalstellen. Die wievielte Decimalstelle bilden die Zehntel? — Die Tausendel? — Die Hundertel? — U. s. w. L. Wie eine ganze Zahl ein- oder mehrstellig sein kann, so kann auch ein Decimalbruch aus einer oder mehreren Decimalstellen bestehen. Wie viel Decimalstellen enthält ein Decimalbruch, in welchem nur Zehntel vorkommen? — L. Aus wieviel Decimalstellen besteht ein Decimalbruch, in welchem außer Zehnteln auch Hundertel und Tausendel vorkommen? — U. s. w.

Merke: Ein Decimalbruch kann aus einer oder mehreren Decimalstellen bestehen.

L. Die Decimalbrüche unterscheiden sich äußerlich ganz wesentlich von den sogenannten gemeinen Brüchen, die wir bisher kennen gelernt. Wie heißen die beiden Hauptbestandteile, aus denen sich ein gemeiner Bruch zusammensetzt? — L. Welcher von diesen beiden Bestandteilen fehlt dem geschriebenen Decimalbruch? — L. Außerdem fehlt ihm auch noch der Bruchstrich. Es findet sich somit an ihm das gerade nicht, wodurch sich der Bruch von der ganzen Zahl unterscheidet. Als was erscheint darum auch der geschriebene Decimalbruch? Als eine ganze Zahl. L. Eben deshalb bedarf es eines Merkmals, um ihn beim Schreiben als Bruch zu kennzeichnen 2c. 2c.

Zweites Beispiel.*)

Wie viel Zinsen bringen 475 ℳ. zu 4½ Prozent jährlich?

Nachdem die Aufgabe fragweise zergliedert worden ist (Wornach ist gefragt? — Welcher Zinsbetrag ist gegeben? ꝛc.), erfolgt die Entwicklung unter Anwendung feststehender Sprachformen, wie folgt:

Gefragt ist nach Zins.

Gegeben ist 4½ ℳ. (wird angesetzt und der Bruchstrich darunter gezogen).

Soviel Zins bringen 100 ℳ. Kapital. Eine Mark Kapital bringt den 100. Teil davon; also ist 100 eine dividierende Zahl und kommt unter den Strich.

Soviel Zins (als nach ausgeführter Division herauskommen würde) bringt eine ℳ. Kapital, 475 ℳ. Kapital bringen 475mal so viel; also ist 475 eine multiplizierende Zahl und kommt über den Strich.

Nun ist folgender Ansatz entstanden, dem wir der Übersichtlichkeit halber sogleich die schriftliche Auflösungsform hinzufügen:

9	19
~~4½~~ ℳ.	~~475~~
2	~~100~~
	4

19 × 9
8 | 171 = 21 ℳ. 37½ ₰
16
11
8
30
24
60
56
4

Zuerst die nötigen Vorarbeiten (Einrichten, Kürzen), dann die eigentliche Ausrechnung. 4½ sind $^9/_2$ oder 9 geteilt durch 2; daher 9 in die multiplizierende und 2 in die dividierende Reihe. 475 läßt sich gegen 100 kürzen durch 25; giebt 19 u. 4. — Nun 19 × 9 u. s. w.

Zusatz 1. Für Schüler, die auf höhere Schulen übergehen, ist es von Wichtigkeit, daß sie die einfache Regeldetri und die auf diese sich gründenden Rechnungen nach dem Proportionsansatz, also nach einer Dreisatzform lernen. Stubba giebt dieser Form hinsichtlich der Übersicht und Klarheit, namentlich bei allen zusammengesetzten Rechnungen, den Vorzug. Die klare Entwicklung des Ansatzes erfordert und übt scharfes Denken. — Der Basedowsche Ansatz ist nur in der Form anders, die Ausrechnung ist ganz wie beim Proportionssatz. Wir schließen jedoch hier ab.

Zusatz 2. Wie man bei der Regeldetri, die durchaus keinen Mechanismus verträgt, ehedem so mechanisch gelehrt, daß der Schüler unmöglich zum Verständnis des Verfahrens hat gelangen können, erweisen wir noch an einem Beispiel aus dem Rechenbuch von Val. Dan. Bokel aus dem Jahre 1700. Da wird die Aufgabe:

Einer kauft 6 Ellen Tuch für 8 Thlr., wie viel werden 24 Ellen zu stehen kommen? lehrend so behandelt:

„In diesem Exempel ist 24 Elen die Frage, muß derowegen dieselbe hinten

*) Entnommen aus einem Rechenlehrgange von C. Mertig.

nach der rechten Hand gesetzet werden, und was ihr am Nahmen gleich als 6 Elen vorne, und die 8 Thlr. mitten, so stehts also:

6 Elen — 8 Thlr. — 24 Elen.

Nun merke in allen Auffätzungen der Regul De-tri muß das hintere und vordere am Nahmen, oder in der Benennung gleich sein.

Weil nun dies aufgesetzte Exempel hinten und vorne an der Benennung mit einander gleich, so multiplizierc das mittele mit dem hinteren, das product dividiere mit dem vordern, was daraus kommt, ist die begehrte Zahl, das facit, als 32 Thlr., welches von den mittelsten den Nahmen hat bekommen."

Abschluß. Lehrgang für die vierklassige Volksschule.

Obige Rechenstufen, wie sie vom Seminaroberlehrer Mertig ursprünglich und zunächst für eine dreiklassige Volksschule entworfen worden, verteilt derselbe auf die vierklassige Volksschule wie folgt:

IV. 2. Abtl.: Erstes Semester: Zahlenraum von 1—10. — Stufe I.
Zweites „ „ „ 1—20. — Stufe II.
1. Abtl.: Zahlenraum von 1—100. — Stufe III.

III. 2. Abtl.: Zahlenraum von 1—1000. (Beginn des Tafelrechnens.) — Stufe IV.
1. Abtl.: Unbegrenzter Zahlenraum. — Stufe V.
(Vorübungen für das Rechnen mit mehrsortigen Zahlen.)

II. 2. Abtl.: Die 4 Spezies in mehrsortigen Zahlen. — Stufe VI.
1. Abtl.: Bürgerliche Rechnungsarten (ohne Brüche). — Stufe VII.
Einfache Regeldetri, einf. Zinsrechnung, Gesellschaftsrechnung.

I. 2. Abtl.: Bruchrechnung. Gemeine Brüche und Decimalbrüche. — Stufe VIII.
1. Abtl.: Bürgerliche Rechnungsarten mit Brüchen. — Stufe IX.

C. Litteratur.

§. 179. I. Methodische Werke. Diesterweg, Methodisches Handbuch für den Gesamtunterricht im Rechnen, neu bearbeitet von Langenberg.

Hentschel, Lehrbuch des Rechenunterrichts in Volksschulen. Nach dem Tode des Verf. bearb. von A. Költzsch, 11. Aufl.

Stubba, Anweisung für den Rechenunterricht. 2 Tl. 4. Aufl. 1875.

A. Böhme, Anleitung zum Unterricht im Rechnen. Hierzu von demselben: Wandrechentafeln.

Sobolewski, Rechenstudien oder allgemeine methodische Belehrungen, Grundsätze und Regeln aus dem Gebiete des elementarischen Rechnens namentlich in der Volksschule.

Büttner, Anleitung zum Rechenunterricht in der Volksschule. 5. Aufl.

E. F. Wienhold, Lehrbuch der elementaren Mathematik für Seminaristen und Lehrer. I. Teil. Arithmetik.

Menzel, Lehrgang für den Elementarunterricht im Rechnen, bearb. von Steinert. 4. Aufl.

Kaselitz, Wegweiser für den Rechenunterricht in deutschen Schulen.

Th. Schütze, Praktische Anweisung zur Behandlung der Bruchrechnung und der bürgerlichen Rechnungsarten.

Kallius, Das Münz-, Maß- und Gewichtssystem im Rechenunterricht für alle Rechenlehrer dargestellt.

Steuer, Methodik des Rechenunterrichts.

Dittmers, Anleitung zum Unterrichte im Rechnen.

Adam, Der Rechenlehrer.

Behl, Methodik des Rechenunterrichts.

II. Rechenbücher. a) Kopfrechenbücher: Berthelt. Happich. Hentschel. Fechner. Menzel. Böhme. Koch. Steuer. Zähringer. Winter. Die

Schriften von Hentschel, Böhme, Steuer u. a. enthalten zugleich einfache algebraische Aufgaben mit elementarer Lösung.

b) Tafelrechenbücher. Berthelt. (Ausgabe zu 4 und zu 6 Heften.) Böhme. (Ausgabe zu 5 und zu 8 Heften.) Koch. Brennart und Kaselitz. Menzel. Steuer. (Ausgabe zu 5 und zu 7 Heften.) Lorey und Dorschel. Reeb. Harms und Kallius. Büttner. Kober. Gasser. Hentschel. Hoffmann und Klein. Kühn und Kuznik. Mooser. Schütze. Rechenbuch für Volksschulen in 8 Heften bearbeitet vom pädagogischen Verein zu Chemnitz. Adam. (Ausgabe zu 4 und zu 8 Heften.) Dittmers. (4 Hefte.) Thieme u. Schlosser, Rechenübungen in 5 Heften.

II. Methodik der elementaren Raumlehre. (Formenlehre.)

§. 180. Einleitung. Von Pestalozzi und einigen seiner Schüler (Joseph Schmid — Ramsauer) wurde auch die geometrische Formenlehre in den Bereich des Volksschulunterrichts gezogen. Sie ist in der That ein nahe liegender Gegenstand; denn überall treten uns in den Gebilden der Natur und Kunst Formen und Gestalten in reicher Mannigfaltigkeit entgegen.

War nun auch bis daher auf den Plänen der Volksschule die Raumlehre noch nicht als obligatorischer Gegenstand verzeichnet, so wurde in guten Volksschulen gleichwohl das Nötigste aus der geometrischen Formenlehre gelehrt. Man betrachtete im Anschauungsunterricht der Unter- und Mittelstufe die wichtigsten geometrischen Körper; man belehrte die Kinder bei der Betrachtung von Gebäuden, Hausgeräten, bei Beschreibungen von Pflanzen und Tieren über regelmäßige und unregelmäßige Formen und Gestalten; beim Zeichenunterricht mußte notwendig Geometrisches berührt werden; hauptsächlich verwebte man mit dem Rechnen der Oberstufe Raumberechnungen, wobei wiederum Raumgestalten vorgeführt und als solche besprochen wurden. Alles, was gute Volksschulen seither schon aus der elementaren Raumlehre zerstreut behandelt haben, das wird man nunmehro, nachdem Formenlehre obligatorischer Gegenstand geworden, zusammenstellen, gehörig erweitern und zu einem in sich geschlossenen elementaren Kursus gestalten.

Zusatz. Die preußischen „Allgemeinen Bestimmungen" von 1872 schließen sich bezüglich der Raumlehre zunächst ganz an das aus diesem Gegenstande in guten Volksschulen auch seither schon Gelehrte an, erweitern es aber, den Bedürfnissen der Zeit entsprechend, also: „Das Pensum der Raumlehre bilden: die Linie (grade, gleiche, ungleiche, gleichlaufende), der Winkel und dessen Arten, Dreiecke, Vierecke, regelmäßige Figuren, der Kreis und dessen Hilfslinien, die regelmäßigen Körper. — In der mehrklassigen Schule kommt die Lehre von den Linien und Winkeln und von der Gleichheit und Kongruenz der Figuren in elementarer Darstellung hinzu. — Der Unterricht in der Raumlehre ist sowohl mit demjenigen im Rechnen, wie mit dem Zeichenunterrichte in Verbindung zu setzen. Während die Schüler in dem letztern die Formen der Linien, Flächen und Körper richtig anzuschauen und darzustellen geübt werden, lernen sie im ersteren mit deren Maßzahlen sicher und verständig operieren, die Längen der Linien, die Ausdehnung der Flächen und den Inhalt der Körper berechnen." In Sachsen wurde der Gegenstand obligatorisch durch das Schulgesetz von 1873.

I. Verzeichnis der in der Oberklasse der Volksschule aus der elementaren Raumlehre zu behandelnden Stoffe.

II. Lehrstoff. a) Allgemeine Grundsätze für die Stoffwahl. Gerade bei der geometrischen Formenlehre dürfte die Warnung am Platze sein: ne quid nimis! Man beschränke sich auf die wirklichen Bedürfnisse der Volksschule und der allgemeinen Volksbildung. Diese Bedürfnisse werden in industriellen Bezirken andere sein, als in landwirtschaftlichen; dort vornehmlich Konstruktionen, hier Berechnungen. Was Berufsschulen zugehörig, das halte man von der Volksschule fern.

b) Spezielles Verzeichnis der Stoffe, welche die elementare Raumlehre zu behandeln hat.

Erste Stufe. Hier gilt es, wie bereits bemerkt, die räumlichen Grundvorstellungen anschaulich zu entwickeln (Körper — Flächen — Linien). Der Unterricht in der Raumlehre hat daher mit einer Formenlehre zu beginnen, welche von der Betrachtung geometrischer Körper ausgeht. Über die Zahl geometrischer Körper, welche in diesem geometrischen Anschauungskursus zu betrachten, gehen die Methodiker auseinander. Pickel begnügt sich mit dem Würfel; nach Kaselitz sind zu betrachten: Würfel, Vierflach, Achtflach, vierseitige Pyramide, die gerade sechseckige Säule, der gerade Cylinder, Kegel und Kugel.

Zweite Stufe. Die Lehre von den Linien. Begriff und Einteilung. Vorkommen. Darstellung. Einführung in die Längenmessung. Grundform der Längenmaße ist die Gerade, Grundmaß das Meter. Einteilung der Längenmaße. Übungen im Resolvieren und Reduzieren. Resolutionszahl 10. (1 Meter = 10 Decimeter.) Längenmessungen.

Dritte Stufe. Lehre von den Winkeln. Entstehung. Arten. Maß der Winkel. Vorkommen. (Transporteur.) Messen — Abtragen. Neben-, Scheitel-, Gegen-, Wechselwinkel.

Vierte Stufe. Lehre von den Flächen. Begriff, Arten der Flächen — Figuren, Begriff und Arten im allgemeinen. Dreiecke — Arten und Bildung. Vierecke. Arten und Darstellung. Einführung in die Flächenmessung, Grundform der Flächenmaße ist das Quadrat — Grundmaß das Quadratmeter. Hierher gehörige Übungen im Resolvieren und Reduzieren. Resolutionszahl 100. (1 qm = 100 q-Decimeter.) Flächenberechnungen: Quadrat (in gehobenen Klassen auch Ausziehen der Quadratwurzel), Rechteck, Rhombe, Rhomboid, Dreieck, Trapez, Trapezoid. Arten, Bildung und Berechnung der Vielecke. Der Kreis: Betrachtungsstücke, Darstellung. Umfang und Inhalt desselben. Das Wichtigste über Gleichheit, Ähnlichkeit und Kongruenz der Figuren. (Der pythagoreische Lehrsatz. Der verjüngte Maßstab.)

Fünfte Stufe. Die Lehre von den geometrischen Körpern und deren Berechnung. Zur Vervollständigung des Anschauungskursus (Stufe 1) hier nun eingehender über: Begriff und Arten — Klassifizierung. Körpermessungen. Grundform der Körpermaße ist der Würfel (Kubus) — Grundmaß das Kubikmeter (Raummeter). Einteilung der Körpermaße. Hierher gehörige Übungen im Resolvieren und Redu-

zieren. Resolutionszahl 1000. (1 cbm = 1000 Kubik-Decimeter.) Weitere Körperbeschreibungen und Berechnungen der verschiedenen Prismen, Pyramiden, Flache, wie der Walze, des Kegels und der Kugel. (In sehr gehobenen Oberklassen: Ausziehen der Kubikwurzel. Anfertigung der wichtigsten Körper aus Pappe nach Körpernetzen.)

III. Unterrichtliche Behandlung. Geometrische Formenlehre würden Mathematiker vom Fach leicht zu abstrakt behandeln. Da der Gegenstand an sich abstrakt ist, so muß man um so sorgfältiger darauf bedacht sein, hier die Grundsätze der Elementarmethode in Anwendung zu bringen. Vor allem ist hier dem Prinzip der Anschauung volle Rechnung zu tragen, dergestalt, daß selbst mathematische Lehrsätze auf dem Wege der Anschauung zur Erkenntnis des Elementarschülers zu bringen sind. Pickel spricht sich darüber im Vorwort zu seiner „Geometrie in der Volksschule" treffend also aus: „In der Theorie steht längst fest, daß die Volksschule nur eine anschauliche Behandlung der Raumobjekte unter Mitheranziehung der allereinfachsten Schlüsse zuläßt, und daß sie daher auf alle wissenschaftliche Systematik, wie auf jede streng mathematische Entwicklung und Beweisführung verzichten muß. Die anschauliche Darlegung ist dem Kinde verständlich und besitzt für dasselbe eben deswegen eine weit überzeugendere Kraft, als die strengste mathematische Schlußreihe, für welche die geistige Reife bei dem Volksschüler nicht vorhanden sein kann." Wie Pickel das anschauliche Verfahren meint, möge ein Beispiel zeigen. Den Satz: „Eine Diagonale im Parallelogramm teilt dieses in 2 kongruente Dreiecke" — behandelt er anschaulich so: „Ihr seht hier ein Viereck aus Papier; es ist ein Parallelogramm. Diese Linie hier (AC) ist eine Diagonale. Ich schneide in der Richtung derselben das Parallelogramm mit einer Schere auseinander und erhalte 2 Dreiecke. Dieselben bringe ich übereinander. Der Augenschein lehrt: sie decken sich, sind kongruent. Wir versuchen dasselbe mit andern Parallelogrammen: immer das gleiche Resultat. Sprecht aus, was wir gefunden!" U. s. w. Ist das aber nicht das ursprüngliche, das rein empirische Verfahren, durch das selbst die größten Geometer viele ihrer Lehrsätze gefunden haben mögen? Karl von Raumer sagt: „Hätte doch der große Euklides selbst gewiß das Wort „decken" nicht gebraucht, wofern er nicht auch wirklich eine Figur mit der andern **gedeckt** hätte."

Zusatz. Kehr im Vorwort zu seiner Praktischen Geometrie für Volks- und Fortbildungsschulen sagt — im Anschluß an ein Wort Crügers: „Die Geschichte einer Wissenschaft ist auch ihre Methode" — bezüglich der Geometrie: „Sehen wir auf die Entwicklungsgeschichte der Menschheit, so finden wir diese Wahrheit auch in der Entwicklung der geometrischen Methode bestätigt. Wie nämlich in allen Wissenschaften, so ist auch in der Geometrie die Menschheit von der Anschauung ausgegangen und erst später zum Begriff emporgestiegen. Die ersten Menschen und Völker, welche überhaupt Geometrie betrieben haben (Ägypter), haben ganz sicher nicht mit Lehrsätzen angefangen und haben sich sicher nicht mit Aufsuchung mathematischer Beweise beschäftigt, sondern sie haben mit Anschauungen begonnen, haben Erfahrungen gesammelt und sind erst durch

die gesammelten Anschauungen und Erfahrungen zur Aufstellung bestimmter Lehrsätze und dann zum Beweisen derselben gekommen. Erst dem freien Geiste der Griechen wurde die Aufgabe zu teil, an die Stelle des anschaulichen Erkennens den logischen Beweis zu setzen und auf dem Wege streng mathematischer Entwickelungen neue Wahrheiten zu suchen."

Das Prinzip der Anschauung fordert nun, daß man, um dem Schüler vorerst die wichtigsten Raumvorstellungen von Körper, Fläche, Linie und Punkt anzueignen, von der Betrachtung geometrischer Körper ausgehe. Ist dieser Zweck erreicht, dann geht der Lehrgang synthetisch nach den Grundsätzen: vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren.

Was die unterrichtliche Behandlung selbst betrifft, so hat diese streng entwickelnd zu verfahren, also Betrachtung, Darstellung und Berechnung in angemessener Weise zu verbinden. Die Betrachtung hat (nach Kaselitz) ihr Augenmerk insbesondere auf Erkenntnis der den Raumgrößen innewohnenden Gesetzmäßigkeit zu richten; die Darstellung auf Bildung bestimmter Raumgrößen, nach vorausgegebenen Bestimmungen. Der Schwerpunkt des Unterrichts in der Raumlehre ist (nach Kaselitz) auf die Übung im Lösen (Berechnen) geometrischer Aufgaben zu legen. In der praktischen Ausführung sind Betrachtung, Darstellung und Berechnung stetig mit einander zu verbinden. Die beiden ersten Momente haben Verwandtschaft mit dem Zeichnen, das dritte mit dem Rechnen. Hierher gehört auch die Anfertigung der wichtigsten Körper aus Pappe nach Körpernetzen. Die Schüler mögen sich auch ein Musterheft halten, in welches die grundlegenden Konstruktionen und Berechnungen sauber und korrekt eingetragen werden.

Wir haben hier die wichtigsten methodischen Grundsätze vorausgeschickt, weil diese gerade bei der elementaren Raumlehre für Wahl und Anordnung der Stoffe von konstitutiver Bedeutung sind.

IV. Lehrmittel. Nötig sind: die verschiedenen geometrischen Körper — aus Holz oder Pappe; ein Maßstab — ein oder zwei Meter lang, in Decimeter und Centimeter eingeteilt; ein hölzerner Zirkel, ein Winkelhaken, Reißschiene, ein großer Transporteur; in der Hand der Schüler besonders: ein Lineal mit metrischer Einteilung, ein kleines rechtwinkeliges Dreieck, ein Transporteur, ein Zirkel.

V. Litteratur. 1. H. Lettau, Die Raumlehre verbunden mit Zeichnen und Rechnen, bearbeitet für ein- und mehrklassige Elementarschulen in Stadt und Land. 2. Derselbe, Frage- und Aufgabenheft zur Raumlehre verbunden mit Zeichnen und Rechnen. Ausgabe A für ein- und zweiklassige Schulen. 20 Pfg., B für mehrklassige Schulen. 20 Pfg. Diese sehr empfehlenswerten Lehrbüchlein entsprechen ganz den betreffenden preußischen allgemeinen Bestimmungen. Ebenso: 3. K. Kaiser, Leitfaden der Raum- und Formenlehre für Volksschulen. 4. Pickel, Die Geometrie der Volksschule. Ausgabe I: Für Lehrer und Seminaristen. Ausgabe II: Ein Merk- und Wiederholungsbuch für die Hand der Schüler. 5. Kehr, Praktische Geometrie für Volks- und Fortbildungsschulen. 6. Fritz Kaselitz, Die Formlehre in der Volksschule — in 2 Heftchen. Dazu: Umfang, Ziel und Methode der Raumlehre in der Volks- und Mittelschule. Von demselben ferner: Die Geometrie in der Bürgerschule. 3 Heftchen. Ähnliche praktische

Werkchen noch von: Oehmke, Batty, Ohlert, Böhm (die zeichnende Geometrie — mit sehr saubern Figuren auf schwarzem Grunde). 7. E. F. Wienhold, Die Geometrie der Volksschule mit Kommentar. Derselbe, Lehrbuch der elementaren Mathematik für Seminaristen und Lehrer. 2. Teil: Geometrie. 8. Kehr, Geometrische Rechenaufgaben für die Oberklasse der Volks- und Bürgerschule 2c. (Neu bearbeitet von Burbach.) 9. E. F. Wienhold, Aufgaben aus der elementaren Geometrie für Seminaristen und Lehrer. A. Stubba, Lehrbuch der Geometrie für Stadtschulen und Seminare. 8. Aufl. 1880.

Viertes Kapitel.

Methodik des Geschichtsunterrichtes.

Einleitung.

§. 181. Dr. Luther urteilt über die Bedeutung der Geschichte also: „Was die Philosophie und die ganze Vernunft lehren oder erdenken kann, das zum ehrlichen Leben nützlich ist, das giebt die Historie mit Exempeln und Geschichten gewaltiglich, und stellet es gleichsam vor die Augen, als wäre man dabei und sähe es geschehen. Wenn man's gründlich besinnet, so sind aus den Historien und Geschichten fast alle Rechte, Künste, guter Rat, Unterricht, Weisheit samt allen Tugenden als aus einem lebendigen Brunnen gequollen; das macht, die Historien sind nichts anderes, denn Anzeigung und Merkmal göttlicher Werke und Urteile, wie er die Welt, sonderlich die Menschen erhält, regiert, straft und ehrt, nachdem ein jeglicher verdient Böses oder Gutes."

So hoch der deutsche Reformator nach diesem und ähnlichen Aussprüchen von der Geschichte gehalten, so hat die deutsche Volksschule diesem Gegenstande gleichwohl noch lange die berechtigte Aufnahme versagt; hat sie doch selbst die ihr so nahe liegende biblische Geschichte erst spät als Gegenstand aufgenommen und nach Gebühr gewürdigt. Noch bis über die Mitte unseres pädagogischen Jahrhunderts wurde die Geschichte kärglich abgefunden. In Sachsen z. B. trat sie erst in der Oberklasse ein, wo sie sich unter den sogenannten „gemeinnützigen Kenntnissen" befand. In einer einzigen Wochenstunde sollten da in einem Zeitraum von 2 Jahren alternierend behandelt werden: Geographie mit Vaterlandskunde, Weltgeschichte mit Vaterlandsgeschichte, Naturgeschichte, Naturlehre. Hieraus ergiebt sich, wie wenig Zeit da auf Geschichte verwendet wurde. Hier sind uns Nachbarvölker mit besserer Würdigung dieses Gegenstandes vorangegangen. In Frankreich, England und der Schweiz wird schon längst die Jugend sorgfältig in die Landesgeschichte eingeführt. In Rußland werden epochemachende Ereignisse jährlich als nationale Feste sogar kirchlich gefeiert. (In Deutschland hat man zu ähnlicher Feier mit dem Geburtstage des Landesfürsten, des Kaisers, dem Sedantage einen guten Anfang

gemacht.) Bei dem Volke Israel hatte der Herr selbst geordnet, daß seine nationalen Erlebnisse und Großthaten aufgeschrieben würden zu bleibendem Gedächtnis, und daß die Hausväter sie ihren Kindern und Hausgenossen erzählen sollten. Das jüdische Oster-, Pfingst- und Laubhüttenfest waren nicht allein religiöse, sondern auch bürgerlich nationale Feste.

„Der Mensch hängt durch die mannigfaltigsten Fäden mit der Vergangenheit zusammen; seine äußern Lebensverhältnisse, die geistige Atmosphäre, die er atmet, die Summe der Anschauungen, die er eingesogen hat, sind nichts als Glieder einer großen Kette, die von der Vergangenheit durch die Gegenwart zur Zukunft reicht und an der er unauflöslich gebunden ist.“ Wenn ein Volk seine Geschichte im Gedächtnis lebendig bewahrt und so im Zusammenhange seiner nationalen Vergangenheit bleibt: dann kann und wird sich der nationale Geist bei ihm frisch erhalten und fortentwickeln. An seiner Geschichte wird es sich seiner historischen Mission bewußt, durch sie in seiner Entwicklung vor Abwegen gewarnt, in der rechten Bahn erhalten, event. zurückgelenkt. Wenn dagegen ein Volk aufhört, sich für seine historische Vergangenheit zu interessieren, dann geht es mit seinem nationalen Leben sicher rückwärts. Darum muß die christliche Jugend mit der Geschichte der christlichen Kirche, die evangelische mit der Geschichte der evangelischen Kirche, die deutsche Jugend mit der Geschichte des deutschen Volkes bekannt gemacht werden. Geschieht das nicht, dann kommt es wohl dahin, daß — wie v. Wetterkop sagt — die Jugend auf den Wahn kommt, „die Geschichte fange erst mit diesem Geschlechte an und sie könne von ihm wenigstens beinahe bis ans Ende gebracht werden“. Daher sagen wir weiter mit demselben Wetterkop: „Die Erziehung hat unter ihren Aufgaben die eine mit an die Spitze zu stellen, daß der Jugend wieder zum Respekt vor der Geschichte verholfen werde.“

Wir disponieren die in diesem Kapitel zu behandelnden Stoffe wie folgt: 1. Begriff und Einteilung der Geschichte. 2. Pädagogische Bedeutung der Geschichte. 3. Die wichtigsten Methoden des Geschichtsunterrichtes im allgemeinen und im besondern. 4. Die Geschichte in der Volksschule — dazu skizzierte Entwürfe zu geschichtlichen Lehrvorträgen mit praktischen Bemerkungen. 5. Lehrmittel für den Geschichtsunterricht.

1. Begriff und Einteilung der Geschichte.

§. 182. Geschichte (von geschehen) ist im allgemeinen Erzählung von Thatsachen und Ereignissen. Aber nicht jede Thatsache, nicht jedes Ereignis ist weltgeschichtlich, sondern nur solche, die für ein Volk oder für die Menschheit von besonderer Bedeutung gewesen, resp. noch sind. Demnach ist Geschichte: Erzählung von Thaten und Ereig-

nissen, die für die Geschicke eines oder mehrerer Völker, oder auch für die ganze Menschheit von besonderer Bedeutung gewesen.

Da ein Volk erst weltgeschichtliche Bedeutung gewinnt, wenn es ein geordnetes Staatsleben anstrebt und verwirklicht, so erklärt man Geschichte im allgemeinen auch als die historische Darstellung von der Entstehung, dem Wachstum und (eventuell) dem allmählichen Untergange der Staaten und Völker, oder als die Erzählung von dem Ursprunge, der Entwicklung und (resp.) dem endlichen Verfall der Staaten und Nationen.

Je höher die geistige Kultur eines Volkes, desto mannigfaltiger sein nationales Leben, politisch, wie in Wissenschaft und Kunst, desto bedeutungsvoller auch sein politischer und kulturgeschichtlicher Einfluß auf andere Völker. Die Völker, die in ihrer Kultur am höchsten standen oder stehen, sind darum auch geschichtlich die bedeutsamsten. (Griechenland, Rom — Deutschland, Frankreich, England.)

Geschichte ist eine Wissenschaft von unermeßlichem Umfange. Im weitesten Sinne des Wortes begreift sie alles in sich, was von Anfang bis auf die Gegenwart bei den uns bekannten Völkern historisch Denkwürdiges geschehen. In diesem Umfange heißt sie Universalgeschichte, auch allgemeine Weltgeschichte oder — weil der Begriff Welt an sich schon allumfassend ist — kurzweg Weltgeschichte. Diese verzweigt sich in Spezialgeschichten verschiedenster Art; denn jedes Volk, jede Wissenschaft, jede Kunst, jeder Zweig der Industrie 2c. hat seine eigne Entwicklungsgeschichte.

2. Pädagogische Bedeutung des Geschichtsunterrichtes.

§. 183. Außer Religion und Sprache wirkt kein Gegenstand in gleichem Grade allseitig bildend als Geschichte. Von ihr sagt Cicero: „Die Geschichte erleuchtet den Verstand, veredelt das Herz, spornt den Willen und lenkt denselben auf schöne Ziele." Wie hiernach die Geschichte intellektuelle, sittliche, Willens- und Charakterbildung giebt, so übt sie ebenso in besonderer Weise ihren bildenden Einfluß auf Gedächtnis, Phantasie und Vernunft.

Diese psychologischen Kategorien anders ordnend, besprechen wir nach einander den Einfluß, den die Geschichte auf Gedächtnis, Phantasie, Verstand, Vernunft, Sittlichkeit und Religiosität, auf Willen und Charakter ausübt.

I. a) Gedächtnisbildung. Geschichte ist ein realer Gegenstand und hat als solcher viel Merkstoffe (Namen, Zahlen, Thatsachen 2c.). Nach Schleiermacher ist aber Geschichte als solche in besonderer Weise gedächtnisbildend. Er sagt darüber: „Für das Gebiet der Volksschule ist, was Gedächtnisbildung anlangt, kein Stoff wichtiger, als der sich unmittelbar an das Leben anschließende — als Geschichte." Woher das? In der Geschichte schauen wir das Leben

und Thun der Menschen. Für Erzählungen wichtiger menschlicher Thaten und merkwürdiger Lebensschicksale haben jung und alt allezeit ein williges Ohr. Gute Geschichtserzählung fesselt die Geister. In dem Grade aber Lehrstoffe in sich selbst die Fähigkeit haben, lebhaftes Interesse für sich zu erwecken, in dem Grade werden sie vom Gedächtnis auch leicht aufgefaßt und behalten.

b) Bildung der Imagination oder Einbildungskraft. Wenn Geschichte anschaulich erzählt wird, so regt sie die kindliche Imagination und Einbildungskraft energisch an. Erzählt man die Zerstörung Karthagos oder Jerusalems, den Kampf der Horatier und Curiatier, den Feldzug des Cyrus gegen die Massageten, den Kampf bei Thermopylä, oder was sonst: überall malt sich bei lebendiger Erzählung und anschaulicher Schilderung das Kind die betreffende Scene aus. Die Geschichtserzählung ist ja überhaupt erst dann eine gute, wenn sie bewirkt, daß die historische Begebenheit im Geiste des Kindes mit Lebensfrische reflektiert. Die eben bemerkte innere Historienmalerei gestaltet sich in größerer oder geringerer Klarheit, je lebhafter die kindliche Einbildungskraft an sich ist, je mehr sie durch Übung entwickelt worden. Bilderwerke, die historische Scenen treu darstellen, kommen dieser inneren Malerei zu Hilfe, klären und berichtigen sie.

c) Verstandesbildung. Verstand ist das Vermögen begrifflichen Denkens, Urteilens und Schließens. Thaten historischer Personen sind verwirklichte Gedanken, die man verstehen muß, um sie zu begreifen. Fragen der Art: was wollte man? warum that man das? mit welchen Mitteln, in welcher Weise führte man es aus? mit welchen Erfolgen? drängen sich der denkenden Geschichtsbetrachtung allenthalben auf. Eben darum ist der Geschichtsunterricht eine vortreffliche Übung im Denken, Urteilen und Schließen.

d) Vernunftbildung. Vernunft ist das Vermögen der Ideen. Historischen Thatsachen liegen historische Ideen zu Grunde; denn diese sind die verborgenen Anlässe zu denselben. Mit dem Auffinden und Erwägen der den Thatsachen zu Grunde liegenden Ideen hat es die pragmatische Geschichtsbetrachtung zu thun. (Von dieser später.) Soll nicht auch das Kind innerhalb des Geschichtskreises, in den es die Volksschule einzuführen hat, jene Ideen erkennen oder wenigstens ahnen lernen? Gerade diese Ideen sind es, die den Geist befruchten und ihn in seiner intellektuellen Bildung zum Reich des Idealen erheben. Viele historische Spezialitäten mögen vergessen werden: die Ideen sind unverlierbar. „Je mehr es dem Geschichtsunterricht gelungen ist, überall den ideellen Kern, an welchen Thatsachen sich wie Krystalle ansetzen, erkennen zu lassen, desto weniger wird die Zeit dem Schüler von seinem geistigen Besitztum rauben; je mehr dagegen der Geschichtsunterricht sich an unbedeutenden Einzelheiten der territorialen Chronik zersplitttert oder auf dürre Übersichten sich beschränkt, desto sicherer wird das Gelernte,

trotz aller Wiederholungen, verloren gehen." (A. Petsch, im Päd. Jahresb. v. 1865.)

II. a) Ethische und nationale Bildung. „Der geschichtliche Unterricht verhilft durch Belehrung über Motive und Folgen edler und unedler Thaten zugleich zu sittlichen Urteilen über Recht und Unrecht, Wahrheit und Trug, Wesen und Schein." (Prange.) „Eine Macht sittlicher Einwirkung liegt in diesem Gegenstande, wie, Religion ausgenommen, in keinem andern. Gleich auf der ersten Stufe des Geschichtsunterrichts treten jene Persönlichkeiten alle auf, die ein so lebendiges Interesse für sich zu erwecken, das junge Gemüt in so hohem Grade an sich zu ketten wissen. Es ist eine Art Freundschaft, welche der Knabe mit jenen Helden der Vorzeit schließt. Denn weniger die geistige Größe fesselt ihn als die sittliche. Was das Gemüt anspricht, was die Phantasie erfreut, was das Gefühl erregt: nicht die Gedanken, die Menschen sind es, welche der Knabe lebendig ergreift: ein Leonidas, ein Epaminondas, ein Alexander, ein Camillus und so viele andere. Wer könnte es leugnen, daß etwas Sittliches in diesem persönlichen Hingezogenwerden liegt? Es hat etwas Erhebendes, Spornendes, Läuterndes. So liebenswürdig diese Freundschaft für die sittlichen Größen des Altertums, so gesegnet ist sie auch, ein Keim edler Gedanken und Entschließungen, ein Anstoß zu sittlichem Aufschwung, ein Damm gegen Gemeinheit."*) Im Lichte der Sittlichkeit erscheint uns die Geschichte als eine sittliche Weltordnung, in welcher uns die vergeltende Gerechtigkeit Gottes oft so greifbar entgegentritt. In diesem Sinne ist allerdings „Weltgeschichte Weltgerichte". Das Kind hat aber, wie bereits bemerkt, gerade für das Sittliche der historischen Personen und Völker viel Sinn. Sein sittliches Urteil bildet sich sehr früh. Zwar ist es oft schwer, oft unmöglich, den wahren sittlichen Wert menschlicher Handlungen richtig zu würdigen. Wenn aber das Kind eine objektiv edle That als eine sittlich gute ansieht, so störe man es ohne triftige Gründe nicht in solch guter Meinung. Die moralische Behandlung der Weltgeschichte möge nicht ausarten in sentimentale und seichte Nutzanwendungen. „Wir können es nicht gut heißen — sagt Palmer in seiner Pädagogik — wenn die Geschichte nach der Manier jener kleinlichen Nutzanwendungen gelehrt wird, da in jeder historischen Gestalt der Nutzen der Tugend, die schlimmen Folgen des Lasters nachgewiesen werden sollen, so daß die Geschichte nur ein großes Buch voll Beispiele des Guten und Bösen ist." Man verletze auch nicht das historische Wahrheitsgefühl dadurch, daß man aus Menschengefälligkeit verwerfliche Thaten billigt, oder gar belobt, geringfügige als große darstellt. — Erzählungen patriotischer Thaten aus der Geschichte des eignen Volkes wecken patriotische Gefühle und Begeisterung. Es giebt der Beispiele bei allen Kulturvölkern viele,

*) Harleß, Zeitschrift für Protestantismus und Kirche.

die beweisen, daß ein mit patriotischem Geiste erteilter Geschichtsunterricht die Wirkung haben kann, daß Bürger Gut und Blut dem Vaterlande zum Opfer bringen. (S. §. 217!) Wie darum Geschichte im allgemeinen den Geist des Kindes sittlich bildet, so weckt vaterländische Geschichte insonderheit nationale Gesinnung.

b) Religiöse Bildung. Gott ist nicht bloß Schöpfer und Erhalter, er ist auch Regent der Welt. Denn „der gemacht hat, daß von einem Blute aller Menschen Geschlechter auf dem ganzen Erdboden wohnen, der hat auch Ziel gesetzt und zuvor versehen, wie lange und weit sie wohnen sollen". Gewiß waltet Gott in der Weltgeschichte, darum hat diese auch ihre religiöse Seite. Dieses Walten tritt dem Kinde nirgends so greifbar entgegen als in der biblischen Geschichte. Aber auch in der Weltgeschichte ist es erkennbar genug. Eine Geschichtsbehandlung, die Gott außer acht läßt, kann über vieles nicht anders als fatalistisch urteilen. Wer erhält die zahllosen Weltenkörper und führet sie im unermeßlichen Raume so sicher ihre Bahnen, daß es in ihren Ordnungen auch nicht an einer Sekunde fehlet? Das ist die allmächtige Hand des großen Gottes, der alle Dinge trägt mit seinem kräftigen Wort. Aber nicht weniger groß und wunderbar ist des allweisen Gottes Walten im Reiche freier Wesen, ja hier ist es noch viel wunderbarer. Denn hier verbindet sich das göttliche Wollen mit der menschlichen Freiheit, und zwar so, daß, ungeachtet der göttlichen Leitung, des Menschen Thun dennoch sein eigenes bleibt, so daß er darob nach dem Gesetz der göttlichen Gerechtigkeit gerichtet werden kann. Hier muß man erst recht ausrufen: „Unser Gott ist groß und von großer Kraft und ist unbegreiflich, wie er regieret." Wie tief die göttliche Providenz in den Gang der Weltgeschichte eingreift, lehren unter anderem die messianischen Weissagungen, die Weissagungen von den vier Weltmonarchien im Daniel, so wie andere auf die Schicksale der vorchristlichen Völker sich beziehende prophetische Vorherverkündigungen. Alle diese Vaticinien haben sich wunderbar erfüllt. Bei Erwägung der Wunder der göttlichen Weltregierung muß man mit dem Apostel anbetend ausrufen: „O welch eine Tiefe des Reichtums, beides der Weisheit und Erkenntnis Gottes! Wie gar unbegreiflich sind seine Gerichte und unerforschlich seine Wege! Denn wer hat des Herrn Sinn erkannt? Oder wer ist sein Ratgeber gewesen? Oder wer hat ihm etwas zuvor gegeben, das ihm werde wieder vergolten? Denn von ihm und durch ihn und zu ihm sind alle Dinge. Ihm sei Ehre in Ewigkeit."*)

III. Willens- und Charakterbildung. Große Thaten wirken auf das Thatleben der Seele unmittelbar. „Mut macht Mut" — sagt Plato. Die im Homer erzählten Heldenthaten trieben den jugendlichen Alexander mächtig zu Heldenthaten; Alexanders Heldenthaten

*) Newton erwies d. göttl. Vorsehung aus den Weissagungen.

wieder den Julius Cäsar zu patriotischen Großthaten. Mutvolle Thaten reizen zur Nachahmung, despotischer Übermut erregt Unwillen, weckt die Widerstandskraft. Wenn man doch bei lebendiger Schilderung ergreifender Scenen im innern Seelenleben des Kindes schauen könnte, wie es jede Heldenthat im Geiste mit durchkämpft (Leonidas bei Thermopylä — die Schweizer bei Morgarten), wie es sich entschieden auf die Seite derer stellt, die eine gerechte Sache führen, mit Entrüstung Handlungen des Verrats und der Untreue verurteilt. (Freiheitskriege 1813—1815. Deutsch-französischer Krieg — Ephialtes — Konradin und Karl von Anjou.) Gewiß, die Weltgeschichte ist für Willens- und Charakterbildung ein vorzüglicher Stoff.

Sofern Geschichte dem Willensleben des Kindes je länger je mehr eine Richtung auf das Gute und Edle giebt, nährt und bildet sie zugleich seinen Charakter. Nur wolle man nicht vergessen, daß bei Kindern von ausgeprägtem Charakter noch nicht die Rede sein kann.

3. Methoden der Geschichtsbehandlung im allgemeinen.

§. 184. „Die Geschichte ist eine Lehrmeisterin der Menschheit, und wenn sie es nicht wird, so tragen die Jugendlehrer der Geschichte die Schuld daran." (Herbart.) Dies Wort lehrt ebenso die hohe Bedeutung der Geschichte, wie die Notwendigkeit, daß die Jugend darin in bildender Weise unterwiesen werde.

Bei der Methode jedes Gegenstandes haben wir zunächst und hauptsächlich zu unterscheiden: das Was und das Wie, also: den Lehrgang und die Lehrweise; beim Lehrgang: die Auswahl und die Anordnung der zu behandelnden Stoffe. Die Verschiedenheit der Geschichtsmethoden beruht mithin wesentlich auf der Verschiedenheit der Auswahl und Anordnung der historischen Stoffe, sowie die Formen lehrender Behandlung.

I. Formen historischer Lehrgänge nach Verschiedenheit des Umfanges der ausgewählten Stoffe. Hiernach unterscheidet man: biographisch-monographische, ethnographische, synchronistische Lehrgänge (Lehrmethoden).

1. Die biographisch-monographische Geschichtsmethode.

Die biographische Geschichtsmethode hebt aus dem großen Gebiete der Weltgeschichte nur die wichtigsten Personen heraus und erzählt deren Thaten; sie giebt historische Lebensbilder. (Biographien von Cyrus — von Alexander — von Karl dem Großen — von Friedrich dem Großen.) Die Erzählung von historischen Begebenheiten und Ereignissen (Hermannsschlacht — der 7jährige Krieg von Archenholz — Untergang der spanischen Armada — Erdbeben von Lissabon), von wichtigen Erfindungen (Schießpulver, Buchdruckerkunst), von Entdeckungen (Seeweg nach Ostindien — von Amerika), von charakteristischen Zeit- und Kulturbildern (Entwicklung des Bürgerstandes, wichtiger Gewerbe, des Ritter-

und Lehnswesens, Hausstandsverhältnisse im Mittelalter ꝛc.) nennt man Einzelbeschreibung oder Monographie. Beide Formen kommen im Geschichtsunterricht vereint vor, daher man von einer biographisch-monographischen Geschichtsmethode redet. Sie giebt Geschichten aus der Geschichte, also keine zusammenhängende Geschichte.

Es ist ein Unterschied zwischen einer historischen Biographie und Monographie für die Elementarschule und einer wissenschaftlichen Bearbeitung beider Formen für höhere Lehranstalten. Die elementare Biographie giebt aus dem Leben historisch denkwürdiger Personen nur das, was Elementarschülern verständlich sein kann. Kinder interessieren sich für naive Erzählungen aus der Jugend eines Cyrus und Alexander, für kluge, mutige und edelmütige Handlungen, kurz gesagt: für lebensfrische, charakteristische Einzelnheiten historischer Personen. Die wissenschaftliche Biographie stellt die betreffende historische Person dar als Träger einer historischen Idee, deren Thaten als epochemachend für die Geschichte ihres Volkes oder auch der Menschheit. So hatte Alexander die Aufgabe, die durch die Perserkriege angebahnte Verbindung zwischen Orient und Occident weiter zu fördern, insbesondere aber den Orient zu hellenisieren, was für das spätere Christentum insofern von höchster Bedeutung wurde, als die christlichen Ideen gerade in der griechischen Sprache zu ihrem vollen Ausdruck kommen konnten. — Karl der Große hatte die historische Mission, alle germanischen Völker unter seinem Scepter zu vereinigen, da sie nach dem Rate der Vorsehung zu einem Hauptträger des Christentums, für Jahrhunderte auch zur Beschirmung der christlichen Kirche berufen waren. (In elementarer Form giebt historische Biographien und Monographien Welter, Ruthardt [sehr gut], in wissenschaftlicher Form Giesebrecht. Unübertrefflich in ihrer Art sind: „Bilder aus der deutschen Vergangenheit" von Gustav Freitag.)

2. Die ethnographische*) Geschichtsbehandlung.

Hier wird die Geschichte eines einzelnen Volkes behandelt, und zwar nach seinen Anfängen, nach seiner geschichtlichen Fortentwicklung bis herauf auf seine Gegenwart, resp. bis zu seinem Untergange. Sollte der weltgeschichtliche Unterricht als solcher ethnographisch erteilt werden, so müßte man die verschiedenen Kulturvölker einzeln nacheinander besprechen. Reine Ethnographie ist indes nicht möglich, da das geschichtliche Leben jedes Kulturvolkes in mannigfaltigen politischen, kulturhistorischen und kommerziellen Beziehungen zu seinen Nachbarvölkern steht. Was die Geschichte des engern Vaterlandes, resp. einer größern Provinz betrifft, so wird diese partienweis am zweckmäßigsten an der Stelle eingegliedert, wo durch den vorhergegangenen Unterricht in der deutschen Geschichte ein richtiges Verständnis der betreffenden Partie der vaterländischen Geschichte möglich ist.

---

*) Ethnos = Volk; Ethnographia = Volks- oder Völkerbeschreibung.

3. Die synchronistische Geschichtsbehandlung.

Während die ethnographische Lehrweise die Weltgeschichte in Längendurchschnitten behandelt, macht die synchronistische periodische Querdurchschnitte. Darauf deutet schon der Name.*) In der alten Geschichte stellt diese Methode in jeder Periode das Volk, das thatsächlich im Vordergrunde der Ereignisse steht, auch in den Vordergrund der Erzählung, giebt aber je an geeigneter Stelle auch von den gleichzeitigen historischen Völkern nötigen Bericht. (Beispiele.) In der neuern Geschichte verfährt sie ebenso; doch macht da jedes Kulturvolk seine Geschichte zum Mittelpunkte. Es leuchtet ein, daß der methodische Synchronismus historischer Universalismus ist.

Lehrgänge, die ihre Stoffe nach den oben beschriebenen methodischen Lehrweisen ausgewählt und geordnet haben, verhalten sich konzentrisch wie:

Person — Volk — Menschheit.

Doch ist zu bemerken, daß diese Kreise auch ineinander greifen, da man die Geschichte eines einzelnen Volkes der Hauptsache nach auch in Biographien, die allgemeine Geschichte auch ethnographisch lehren kann. (Synchronistisch angelegte Geschichtswerke: Schlosser — Dietzsch — Wernicke.)

II. Formen historischer Lehrgänge nach Verschiedenheit der Anordnung der ausgewählten Stoffe. Man unterscheidet hier drei Formen: die chronologisch progressive, die chronologisch regressive und die konzentrische Geschichtsmethode.

1. Der chronologisch progressive Lehrgang erscheint als der einfachste und natürlichste. Hier werden die Thatsachen erzählt, wie sie sich nach und nach in der Zeit zugetragen haben. In der zeitlichen Aufeinanderfolge macht sich zugleich das Gesetz stufenweiser Entwicklung geltend. Die Anfänge der Geschichte aller Völker sind sehr patriarchalischer Natur — meist Familiengeschichten. Diese sind aber dem Kinde viel verständlicher, als die komplizierten Verhältnisse eines ausgebildeten Staatswesens, für dessen politische Interessen Kinder kaum ein Verständnis haben können. Es ergiebt sich auf diesem Wege auch für den Geschichtsunterricht der Elementarschule ein immer klareres Bild vom fortschreitenden Kulturleben der Menschheit und damit zugleich auch ein besseres Verständnis für relativ kompliziertere Verhältnisse im Staatsleben. Es leuchtet nun ein, daß, wenn in gehobenen Volksschulen ein einigermaßen vollständiger Kursus der Geschichte gelehrt wird, dies in chronologisch progressiver Folge zu geschehen habe.

2. Der chronologisch regressive Lehrgang beginnt mit der Gegenwart und führt von da rückwärts bis zu den Anfängen aller

*) Synchronismus = Gleichzeitigkeit; synchronistisch = gleichzeitig.

Geschichte. Das Zurückgehen vollzieht sich aber von Periode zu Periode, also sprungweise; in den einzelnen Perioden wird auch bei der regressiven Methode die Behandlung progressiv. So würde man vom laufenden Jahre aus bei der neuesten Geschichte etwa mit 1870 beginnen, von da herauf bis zur Gegenwart gehen; darauf etwa bei 1830 einsetzen, um von da die Geschichte bis zum Jahre 1870 vorzuführen. U. s. w.

Die regressive Methode hat bedeutende Autoritäten für sich. Niebuhr tritt für sie ein mit folgenden Worten: „Niemand kann das Leben der vergangenen Zeiten anschauen, der nicht eine Kenntnis des gegenwärtigen besitzt und dasselbe beherrscht.“ Der namhafte Methodiker (weil.) Seminarinspektor Jakobi erklärte die progressive Geschichtsbehandlung geradezu als naturwidrig; denn „sie führe die Jugend in ihr ganz fremde Lebensverhältnisse ein, von denen sie eine um so unvollkommnere Vorstellung erhalten müsse, weil sie von den gegenwärtigen gänzlich abweichen, zu deren Verständnis ihr die Mittel fehlten. Eben darum sei der regressive Weg viel natürlicher. Das Leben, wie es ist und vorliegt, verdiene die erste Aufmerksamkeit des Schülers; es verlange die gesunde Methodik vom Nahen zum Entfernten zu schreiten.“

Hier haben wir wieder einmal ein Beispiel dafür, wie man in der Praxis mit ein und derselben methodischen Regel auf ganz entgegengesetzte Wege kommen kann, wie also die richtige Theorie an sich nicht vor praktischen Abwegen bewahrt. Ist denn das zeitlich Nahe als solches auch immer das Elementare — das für kindliches Verständnis Leichteste und Faßbarste? Beneke sagt ganz richtig: „Das der Zeit nach Nächste ist keineswegs auch das dem kindlichen Verstande Zunächstliegende.“ Er findet es ganz verkehrt, mit der Geschichte der Gegenwart, der von tausendfachen Interessen bewegten und wegen ihrer universellen Beziehungen und Verwicklungen nur dem hinlänglich vorgebildeten Sinne Erfaßbaren beginnen zu wollen. Bei der Anwendung von didaktischen Grundsätzen kommt jedoch auch die Natur des betreffenden Lehrstoffes in Betracht. Wenn in der Geographie der Grundsatz vom Nahen zum Fernen seine volle Berechtigung hat, weil da das Nahe das unmittelbar Geschaute und das relativ Einfachste ist, so sind dagegen gerade die der Zeit nach so fern liegenden Erzählungen aus der Geschichte Israels, der Perser, Griechen u. s. w., weil meist Familien- und Stammesgeschichten, für das Kind weit anschaulicher und darum verständlicher, als Geschichten der neuesten Zeit. Wir treten daher der Benekeschen Ansicht bei, obwohl auch diese nicht unbedingte Geltung beanspruchen kann. Denn es kommt hierbei wieder viel darauf an, was für Stoffe man aus der Gegenwart zum Ausgangspunkte wählt und wie man diese elementarisch verarbeitet. Kaiser Wilhelms Geschichte, in der Weise antiker Biographien behandelt, wäre sicher ebenso verständlich als die Alexanders des Großen. Doch dürfte es nicht immer leicht sein, aus den komplizierten Verhältnissen der Gegen-

wart solche elementare Biographien zu schaffen. In den Anfängen der Geschichte macht sich das ungleich leichter.

3. Die konzentrische Methode. Schon der Name besagt, daß diese Methode die geschichtlichen Stoffe in sich erweiternden Kursen behandelt. Dabei läßt sie sich leiten von den didaktischen Grundsätzen: vom Einfachen zum Zusammengesetzten — vom Leichten zum Schweren, und — indem sie bei jedem nachfolgenden Kursus das vorher Gelehrte voraussetzt — vom Bekannten zum Unbekannten.

Man unterscheidet zwei Formen der konzentrierenden Methode: die eine ordnet die Stoffe jedes Kursus chronologisch progressiv, die andere lediglich nach sachlichen Gesichtspunkten, ohne sich an die Zeitfolge zu binden.

a) Die konzentrische Geschichtsmethode in progressiver Zeitfolge. Nach dieser Methode ist z. B. bearbeitet: „Weltgeschichte in Biographien. In drei konzentrisch sich erweiternden Kursen" — von Dr. M. Spieß und B. Berlet.

Beispiel. Im ersten Kursus behandelt dies Lehrbuch aus der römischen Geschichte Geschichtsbilder (Romulus, Tarquinius Superbus, Pyrrhus und Fabricius, der erste punische Krieg [Duilius und Regulus], der zweite punische Krieg [Hannibal], der dritte punische Krieg [Scipio Africanus der Jüngere], Julius Cäsar, Octavianus Augustus, Constantin).

Im zweiten Kursus hat der Unterricht das im ersten Kursus Gegebene zu wiederholen, wird aber gleichzeitig durch folgende neue Geschichtsbilder erweitert: Numa Pompilius, Tullus Hostilius, Servius Tullius, die Volkstribunen, Marcius Coriolanus; Appius Claudius, das Oberhaupt der Decemvirn; Camillus, die beiden Gracchen, Marius und Sulla, der erste Bürgerkrieg; Pompejus der Große; das Christentum; Nero, Vespasian, Titus.

Hierher gehört weiter: „Leitfaden zur allgemeinen Geschichte für höhere Bildungsanstalten von Dr. Lange. (Berlin, Rudolph Gärtner.) Auch hier 3 Unterrichtsstufen:

Erste Unterrichtsstufe: Der biographische Unterricht.

Zweite Unterichtsstufe: Griechische, römische, deutsche, brandenburgische Geschichte.

Dritte Unterrichtsstufe: Der allgemeine Geschichtsunterricht.

In gewissem Sinne gehören hierher auch folgende Werke von Dr. Heinr. Dittmar: Leitfaden — Umriß — Geschichte der Welt vor und nach Christus.

b) Die konzentrierende Methode nach sachlichen Gesichtspunkten, auch die gruppierende Methode genannt, hat ihren Vertreter in Dr. Fr. Haupt. Derselbe hat sie ausgeführt in der Schrift: „Weltgeschichte nach Pestalozzis Elementargrundsätzen und von christlicher Lebensanschauung." Gruppen sind z. B. häusliche Einrichtungen und Sitten — wichtige Erfindungen — Kriegshelden aus verschiedenen Zeiten — berühmte Gesetzgeber u. s. w. Dr. Fr. Haupt spricht sich darüber im Vorwort zu seiner Weltgeschichte in folgender Weise aus:

„Das Elementarische des Geschichtsunterrichts liegt nicht, wie viele glauben, in Biographien, obschon sie einfacher, verständlicher und ansprechender sind, als Staatsverhältnisse. Mit bloßen Biographien geht der größte Teil des

Nutzens vom Geschichtsunterricht, der nur aus Verfolgung der Völkergeschichte und des Staatslebens gewonnen wird, verloren; es sei denn, daß die biographischen Darstellungen vom höheren Standpunkte aus unternommen und nur solche Personen geschildert werden, welche Träger einer historischen Idee gewesen sind. Auch das chronologische Prinzip kann nicht das elementarische sein. Wird man sich darüber klar, *a*) welches die Elemente alles Geschichtsunterrichts sind, und *b*) in welche dem jugendlichen Fassungsvermögen entsprechende Reihenfolge sie zu ordnen sind, so kommt man der elementaren Geschichtsmethode näher. In der Natur der zweiten von diesen beiden Aufgaben liegt die Unmöglichkeit der Festhaltung des chronologischen Ganges, wenn nicht die ärgsten Sprünge gemacht werden sollen. Dem Kinde liegt eine andere Art von Fortschreitung näher. Am nächsten liegt ihm der häusliche Kreis. Geschichtsdarstellungen, welche diesem Kreise, dem Familienleben angehören, bilden daher die erste Stufe. Es gehören hierher kleine, lebendige Familiengeschichten aus dem Leben des Romulus, Cyrus, Alexander, Cato, Karl XII.; Kleobis und Biton, Krösus, Psammenit, Ottos und Adelheidens, Rudolfs von Habsburg, Heinrichs IV., Tarquinius und Friedrichs II. — Als zweite Stufe reihet sich von selbst eine Darstellung des geselligen Lebens an. Hierher gehören Geschichtserzählungen, welche den Blick aus dem engen Familienkreise in das Leben mit anderen Menschen hinüberleiten und die Begriffe Freundschaft, Versöhnlichkeit, Frömmigkeit, Weisheit u. s. w. durch lebendige Beispiele erläutern. (Solon und Krösus; Leopold von Österreich; Ludwig von Bayern und Friedrich von Österreich; Albrecht von Österreich; Lykurg; Fabricius; Franklin; Lavater; Sokrates ꝛc.) Auf der dritten Stufe tritt der Schüler in die Anschauung des größeren Gesamtlebens, des Staatslebens, ein, er lernt Vaterland und Vaterlandsliebe würdigen (Spartaner), Staatseinrichtungen verstehen (Dejoces), den Gegensatz von Regierenden und Regierten begreifen (Titus, Karl der Große, Alfred der Große, Rudolf von Habsburg, Peter der Große; Friedrich der Große; Kambyses, Nero, Philipp II.; Semiramis, Elisabeth, Maria Stuart, Maria Theresia. — Alexander der Große, Napoleon, Gustav Adolf); seinen Blicken öffnet sich des Bürgertums Herrlichkeit (Leonidas, Winkelried, Hofer, Brutus, Johanna d'Arc) u. s. w. — Nun wird der biographische Standpunkt verlassen und das Staats- und Volksleben selbst geschildert (Wesen, Bestandteile, organische Gesetze, Bedingungen des Entstehens und Bestehens, Gefahren, Feinde, Gebrechen, Auflösung, Untergang — Völkerwanderung, griechische, englische Verfassung; Rom und Karthago; Armin; Washington; Kosciusko; Julius Cäsar; französische Revolution 1789, 1830 ꝛc.). — Die vierte Stufe führt ins religiöse Leben der Völker, die fünfte in Kunst und Wissenschaften, Erfindung und Entdeckung. — Das Ganze wird zuletzt durch eine chronologische Übersicht der Geschichte der Menschheit zusammengefaßt, wobei historische Ideen den Einteilungsgrund abgeben. Da die Hauptrichtung der Neuzeit in dem immer lebendiger und tiefer werdenden Gemeingefühl der Völker sich ausspricht, daß im Christentume die einzig mögliche Grundlage für alle Lebensverhältnisse liege, daß auch für Kunst und Wissenschaft daraus Luft und Sonne ströme, so ist diese Lebensanschauung auch in den Schulen heimischer zu machen, und das Leben der Menschheit unter das Licht des Evangeliums zu rücken."

Nicht wahr: die hier ausgesprochenen methodischen Grundsätze nehmen sehr für sich ein? Dazu nennen sie sich ja auch ausdrücklich pestalozzisch. Gleichwohl stößt die praktische Durchführung auf besondere Schwierigkeiten, die den Wert dieser Methode sehr herabsetzen. Wo liegen aber da die Fehler? Gesetzt, man wählte für die Pflanzenkunde 20 Repräsentanten aus. Wird man die wohl so durchgehen, daß man erst von allen die Wurzeln, dann ebenso von allen je einzeln

den Stamm, die Äste, die Blätter, die Blüten, die Früchte betrachten, darauf die Arten der Wurzeln, der Stämme, der Äste, der Blätter ꝛc. systematisch zusammenstellen läßt? Das ist aber ohngefähr die zerpflückende Geschichtsmethode Haupts; sie übt stückliches Lernen, bei dem sich der Schüler chronologisch kaum orientieren kann. Es hat diese Methode auf dem Gebiete der Praxis nirgends Boden gewinnen können und darf jetzt als antiquiert betrachtet werden.

III. Formen des Geschichtsunterrichtes in Bezug auf die Art und Weise der lehrenden (didaktischen) Behandlung.

Man unterscheidet hier zwei Formen: die elementare und die wissenschaftliche oder pragmatische.

1. Die Elementarmethode hat als solche beim Geschichtsunterrichte die pädagogischen Zwecke, die durch diesen Unterricht bei der Jugend erreicht werden sollen, ins Auge zu fassen. Sie beschränkt sich im Stoff auf das diesem Zwecke Dienende und behandelt diesen in schulmäßiger Form. Wir haben hierfür auf dem Boden der heiligen Geschichte unübertreffliche Muster hoher Einfalt an den biblischen Erzählungen, auf dem Gebiete der Profangeschichte vorzügliche Muster naiver Geschichtserzählung bei Herodot und Livius. (Im übrigen siehe §. 185!)

2. Die wissenschaftliche Methode, sie lehre nun biographisch oder ethnographisch oder synchronistisch, hält überall auf möglichste Vollständigkeit und Gründlichkeit. Sie sucht allenthalben die oft sehr verborgen liegenden Veranlassungen auf, indem sie nachzuweisen sich bestrebt, wie aus den Zuständen und Umständen der Zeit gewisse politische Bewegungen und historische Entwicklungen mit Notwendigkeit gerade so kommen mußten, wie sie gekommen. Man nennt das die pragmatische Geschichtsbehandlung. Die wissenschaftliche Geschichtsbehandlung strebt sogar noch höher; sie sucht das Ganze der Weltgeschichte vom religiösen Standpunkte in seiner systematischen Einheit zu begreifen und begreiflich zu machen.

Zusatz. Zur weiteren Erläuterung über das Wesen der pragmatischen Geschichtsmethode noch folgendes.

Das Wort „pragmatisch“ und „Pragmatismus“ wird in verschiedenem Sinne genommen. Wenn Grube schreibt: „Man merkt es unsern besten Schulbüchern an, daß sie sich von dem Gedanken, der Jugend eine zusammenhängende Weltgeschichte zu liefern, nicht haben ganz befreien können. Weil sie nun einen Pragmatismus, eine äußere Vollständigkeit und Ganzheit anstreben, geben sie auf der einen Seite zu viel, nämlich zu viel Stoffliches von Notizen, Namen und Jahreszahlen, das der Anfänger als rohen Ballast aufnehmen muß und nicht in Fleisch und Blut verwandeln kann, auf der andern Seite geben sie zu wenig, nämlich zu wenig in sich vollendete Einzelbilder, zu wenig individuelle charakteristische Züge, welche das geschichtliche Objekt vor die innere Anschauung des Schülers bringen und in seine Empfindung überleiten.“

„Pragmatismus“ ist aber etwas ganz anderes, als bloße „äußere Vollständigket“. Pragma bedeutet That, Ereignis. Eine historische That ist stets die Verwirklichung einer historischen Idee. Die pragmatische Geschichtsschreibung erforscht also die den historischen Handlungen

zu Grunde liegenden Beweggründe, oder — wenn das Ereignis ein nationales ist, die in den sittlichen und sozialen Zuständen liegenden tieferen Ursachen, die eine wichtige nationale — eine Weltbegebenheit verursacht haben, mit einer gewissen Naturnotwendigkeit herbeiführen mußten. Bei der pragmatischen Geschichtsbetrachtung ketten sich die historischen Thatsachen und Ereignisse organisch aneinander. Dieser Organismus, der die historischen Erscheinungen nach ihrer Kausalität, d. i. in ihrem innern, durch die näheren oder entfernteren Ursachen, sowie durch die mittelbaren oder unmittelbaren Folgen bedingten Zusammenhange aufzustellen bemüht ist — heißt Pragmatismus der Geschichte.

Aber wie verschlungen ist oft die Kette historischer Ursachen! Wie viele Ursachen verbergen sich da auch dem scharfsinnigsten Forscher! Dazu vertritt jeder Pragmatiker seinen Standpunkt, seine Anschauungen. Daher haftet der pragmatischen Geschichtsschreibung immer etwas von dem subjektiven Standpunkt des Geschichtsschreibers an. Man vergleiche Luthers Leben von Meurer oder Ranke mit dem Abschnitt über die Reformation in der von dem Katholiken Welter verfaßten Weltgeschichte. So vorsichtig Welter als deutscher Katholik den Luther und sein Werk beurteilt, so erscheint die Reformation ihm doch zuletzt nur als eine beklagenswerte kirchliche Revolution. Die Kreuzzüge wird man vom religiösen Standpunkte aus anders beurteilen, als vom kulturhistorischen; das Verhalten des Kurfürsten Moritz, oder die französische Revolution vom sittlichen Standpunkt aus anders, als vom politischen. Es giebt aber auch einen höheren Pragmatismus, der eine höhere Leitung der menschlichen Dinge aufsucht und findet.

Das Walten der göttlichen Vorsehung tritt so ganz greifbar hervor bei großen Epochen der Welt- und Kirchengeschichte. Die deutsche Reformation war für beide Gebiete der Geschichte von größter Wichtigkeit. Zu ihrer Verwirklichung mußten daher Tausende von Faktoren mitwirken. J. H. Kurz schildert das in seinem Abriß der Kirchengeschichte vortrefflich also: „Hier traf alles, Ort und Zeit, Personen, Zustände und Verhältnisse, religiöse und politische Beziehungen, so wunderbar zusammen, griff so lebendig zu gegenseitiger Hebung und Förderung in einander, wie es nötig war, um dem großen Werke festen Boden, sichere Haltung, gesunde Richtung, strenge Läuterung, kräftigen Schutz, allgemeinere Anerkennung, freudiges Gedeihen und bleibenden Erfolg zu verleihen: ein lebendiges Bewußtsein der Zeit von den Gebrechen der Kirche; eine tiefe und allgemeine Sehnsucht nach einer Reformation; alle Mittel der Wissenschaft zu ihrer Ausrichtung; ein Papst, so sorglos und indolent wie Leo X.; ein Ablaßkrämer, so dummdreist und unverschämt wie Tetzel; ein Beschützer der jungen Saat, so fromm, treu und gewissenhaft, so angesehen und geachtet wie Friedrich der Weise; ein Kaiser, wie Karl V., mächtig und feindselig genug, um das Läuterungsfeuer der Trübsal anzuzünden, aber doch auch in politischen Bedrängnissen zu sehr befangen, als daß eine rücksichtslose und gewaltsame Unterdrückung des mächtigen Strebens ihm ratsam oder möglich gewesen wäre; tausend andere Personen, Verhältnisse, Beziehungen und Verwicklungen, alle wie darauf berechnet, das Werk zu heben, zu kräftigen, zu fördern; — und nun zur rechten Zeit und Stunde, an den passendsten Ort und in die geeignetste Umgebung als Reformator hingestellt ein religiöser Genius wie **Luther**, der durch den seltensten Verein aller dazu nötigen Anlagen und Gaben des Geistes, des Gemütes, des Charakters, des Willens zu dem großen Werke berufen, durch providentielle Lebensführungen dazu gebildet und erzogen war, der den ganzen wesentlichen Verlauf der Reformation in sich selbst durchgemacht, an sich selbst ihre Gotteskraft erprobt hatte und nun nicht umhin konnte, seines eignen Lebens heiligste und teuerste Erfahrung aller Welt dienstbar zu machen!" Noch einmal: wie in der Ausführung der Kinder Israel aus Ägypten; wie in der Pflanzungsgeschichte der chrichstlichen Kirche, so ist auch in der Geschichte der Reformation das wunderbare Walten überall greifbar.

Diejenige Geschichtsbetrachtung nun, die im weltlichen Geschehen die göttlichen Gedanken aufsucht, ist der höchste pragmatische Gesichtspunkt. Durch ihn kommt erst alle Geschichte zu ihrer vollen Einheit, zu innerem Zusammenhang — sie wird zum System. Wie aber das Christentum die höchste Offenbarung Gottes ist, die alle anderen Offenbarungen in sich schließt und zu ihrer Fülle bringt: so ist nun auch das christliche Prinzip der beste Leitstern durch das vielverschlungene und rätselvolle Gewirr der Menschheitsgeschichte. Lassen wir über diesen höchsten und wichtigsten Gesichtspunkt der Geschichtsbehandlung noch ein Wort von H. Dittmar folgen.

„Der Einheitsgrund, von welchem die ganze Geschichtsdarstellung so getragen werden soll, daß alle geschichtlichen Erscheinungen in nähere oder entferntere Beziehung zu ihm als dem leitenden Prinzip gesetzt werden, ist entweder der politische, der vorzugsweise die Entwicklung der staatlichen und volkstümlichen Verhältnisse vor Augen hat, oder der ethische, der die historischen Erscheinungen unter den Gesichtspunkt der Sittlichkeit stellt, oder der religiöse, der alles auf das allgemeine Verhältnis der Menschheit zu Gott bezieht und das unablässige Sehnen und Suchen der Menschenseele nach Vereinigung mit ihrem Schöpfer auch in den allerverschiedenartigsten Religionsformen herauszufinden bestrebt ist, oder endlich der christliche, der, weil die Fülle des Göttlichen und Menschlichen umfassend, als die universellste, alle jene anderen Prinzipe (das politische und nationale, das ethische und religiöse) in sich schließt, und Staat und Kirche, Weltbürgertum und Volkstum, Wissenschaft und Kunst, Handel und Gewerbe, somit alle bedeutsamen Lebensregungen in den Kreis seines Bewußtseins aufnimmt, sie einigend und verklärend durchdringt, und geläutert auf jenen gemeinsamen Lebensmittelpunkt zurückführt, in welchem die durch die Ursünde (die Selbstsucht) verderbte und von Gott abgefallene Menschheit ihre Versöhnung und Wiedervereinigung mit Gott findet. Da nun das christliche Prinzip nicht einseitig, sondern eben das wahrhaft allseitige und universelle ist, so ist es auch für die Universalgeschichte das vorzugsweise geeignete."

IV. Anhang. Nach dem didaktischen Grundsatz: „Alles soll in einander greifen, eins durchs andere gedeih'n und reifen" hat man die Weltgeschichte, als eine associierende Disziplin mit verwandten Gegenständen zu verbinden gesucht. So geschahe jedoch nur auf dem Gebiete des Elementarunterrichts, wo diese Methode den Namen „angelehnte" erhielt. Es bildeten sich hier zunächst zwei Formen aus: die eine lehrte Weltgeschichte im Anschluß an die Geschichte des Reiches Gottes, die andere im Anschluß an die Geographie. Nach einer dritten Form schloß man, was für die Volksschule für nötig erachtet wurde, an ein realistisches Lesebuch an und verlegte so diesen Gegenstand in die Lesestunde.

1. Anlehnung der Weltgeschichte an die Geschichte des Reiches Gottes.

Die Idee, den elementaren Geschichtsunterricht der Volksschule an die biblische und an die Geschichte der christlichen Kirche anzuschließen, liegt sehr nahe. Es steht ja die Geschichte Israels in engster Beziehung zu allen vorchristlichen Kulturvölkern — den Ägyptern, Assyrern, Babyloniern, Medern, Persern, Macedoniern, Griechen, Römern; so tritt auch die Religion des neuen Bundes gleich von Anfang an mit den Weltreichen in so enge und mannigfache Beziehungen, daß man unmöglich Kirchengeschichte vortragen kann, ohne stetig auf Weltgeschicht-

liches Bezug zu nehmen, und umgekehrt. (Chlodwig, Karl der Große, Papst Gregor VII.)

Den Anfang des elementaren Geschichtsunterrichtes macht in jedem Falle die biblische Geschichte. Karl Ritter nennt sie die Vorhalle der Geschichte, durch die auch der Einzelne hindurchgehen müsse, ehe er zur Geschichte selbst gelange. Ebenso urteilt Dr. Peter in seiner Schrift: Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien, wo er sagt: „Es ist unseres Bedünkens von größter Wichtigkeit für unsere gesamte nationale Bildung, daß die biblische Geschichte wieder in ihr Recht eingesetzt werde. Eben dadurch wird zugleich dem Geschichtsunterrichte für diejenige Jugend, die wir im Auge haben — Sextaner und Quintaner des Gymnasiums der größte Vorschub geleistet. Es ist schon der Stoff derselben von der Art, daß man nicht leicht einen passenderen für den ersten Geschichtsunterricht finden wird. Im alten Testamente sehen wir aus dem Familienleben den Staat hervorwachsen und die verschiedensten Stufen der Entwicklung durchlaufen. Zwar sind die Elemente der Entwicklung von beschränkter Art, indem sie sich lediglich um das Verhältnis zu dem in vergleichsweise großer Reinheit erkannten höchsten Wesen herumgruppieren; gerade diese Beschränktheit aber ist ein Vorzug für die Kinderwelt, weil der Horizont eben derselbe ist, wie der der Kinderwelt selbst, und daher dem Kinde nie etwas zugemutet wird, was für seine Fassungskraft zu fern läge. Dieser Entwicklungsgang wird sodann im neuen Testamente abgeschlossen, indem das Judentum untergeht, aber nur, um in einer reinern, höhern Gestalt wieder aufzutreten. Aus seinem Boden entsprießt das Christentum, welches fortan den Inhalt und den Zielpunkt der weitern weltgeschichtlichen Entwicklung bilden soll. So ist die biblische Geschichte ein Ganzes für sich, welches aber doch wieder durch seinen Ausgang mit der übrigen Geschichte in der engsten Beziehung steht, und zu dieser gewissermaßen den Schlüssel bietet. Ferner ist diese Geschichte auch für die Jugend vorzugsweise geeignet, einmal, weil ihre Darstellung in der Lutherschen Übersetzung ebenso von dem poetischen Geiste des Orients als von dem wahrhaft deutschen Wesen des Übersetzers durchdrungen ist, und sodann, weil sie in kleinere Stücke zerlegt werden kann, die, obwohl unter sich zusammenhängend, dennoch ein jedes für sich von den Schülern gelesen und angeeignet werden können, was natürlich der Jugend eine große Erleichterung gewährt."

Wenn Dr. Peter (neuerdings ebenso Provinzialschulrat Dr. Schrader in seiner vortrefflichen Erziehungs- und Unterrichtslehre) die biblische Geschichte als die beste und naturgemäßeste Basis für den Geschichtsunterricht der unteren Gymnasialklassen — also für Knaben im Alter von 11—13 Jahren bezeichnet; so ist sie dies gewiß in nicht minderm Grade für den geschichtlichen Unterricht in der Volksschule.

Ein Vertreter der Idee, den elementaren Geschichtsunterricht ganz an den der Geschichte des Reiches Gottes anzuschließen, ist Karl

v. Raumer. Die Geschichte des Volkes Israel sei eine in sich abgeschlossene und werde doch von der Geschichte aller Völker berührt; sie trage die lebendige Energie in sich, mit der Erscheinung Christi sich zur Weltgeschichte zu erweitern. Von da ab würde alsdann die letztere sich an die Kirchengeschichte anschließen. Gleicher Ansicht sind Baur und Kellner.

2. Anlehnung der Weltgeschichte an die Geographie.

Land und Meer sind der Schauplatz der Geschichte; daher ist die Geographie eine notwendige Hilfswissenschaft derselben. „Alle Geschichte wird der Jugend in die Luft geschrieben, wenn die Geographie nicht die Basis ist. So bietet sich die Verknüpfung der Geographie mit der Geschichte als notwendig dar." (Schleiermacher.)

Eben weil die Geographie die Basis der Geschichte ist, hat man gemeint, es müsse sich dieser Unterricht ganz an die Geographie anschließen lassen. Man habe darum nur diese Basis methodisch wohl zu ordnen — d. i. einen zweckentsprechenden Lehrgang für die Geographie festzustellen; der Gang der Geschichte müsse sich dann dem der Geographie anbequemen. Fange man in der Geographie mit dem Vaterlande an, so habe man daran vaterländische Geschichte anzuschließen u. s. f.

Es ist nicht in Abrede zu stellen, daß der geographische Unterricht durch Geschichtliches belebt und interessant gemacht werden kann. Bei der Geographie von Leipzig wird man nicht verfehlen, wichtiger Schlachten zu gedenken, die dort geschlagen worden. Sollte man aber alle Schlachten, die dort zu verschiedenen Zeiten stattgehabt, ausführlich erzählen, so würden die Geschichtsstoffe die geographischen erdrücken und benachteiligen. Auch die Naturgeschichte steht mit der Geographie in Verbindung. (Naturgeschichtliche Zonengemälde.) Es ist aber noch niemandem beigekommen, einen geordneten Kursus in diesem Gegenstande an die Geographie anzuschließen. Man scheide ebenso Geographie und Geschichte, da auch die Geographie ihr eignes Gebiet hat. Das schließt nicht aus, daß man bei der Geographie Geschichtliches, bei der Geschichte Geographisches heranziehe; aber nie darf die Geographiestunde zur Geschichtsstunde, oder die Geschichtsstunde zur Geographiestunde werden. Es gilt auch in Bezug auf die einzelnen Lehrfächer als Gesetz: suum cuique.

Zusatz. Die praktische Unausführbarkeit, die Geschichte an die Geographie anzuschließen, erweist Waitz sehr einleuchtend aus der ganz verschiedenartigen Natur beider Gegenstände. Er sagt: „Werden beide Gebiete zu einem Lehrgange verarbeitet, so wird entweder die Geographie der Geschichte sich fügen und anschließen müssen, oder umgekehrt diese jener. Die Geschichte geht von der Darstellung einzelner hervorleuchtender Personen aus, die räumlich und zeitlich dem Kinde fern stehen; die Geographie dagegen knüpft zuerst und am besten an die räumlich nächste Naturumgebung desselben an. Hieraus folgt: eine Verwebung beider zeigt sich schon in ihren Anfängen als unthunlich."

3. Anlehnung der Weltgeschichte an das Lesebuch.

In Lesebüchern, die grundsätzlich auch dem Sachunterrichte dienen wollen, findet man oft eine gute Auswahl von Geschichten aus der Geschichte, und zwar aus der Kirchen-, Welt- und Vaterlandsgeschichte. So gute Dienste auch Lesebücher dieser Art dem Geschichtsunterrichte leisten können und wirklich leisten, so ist es doch verfehlt, einen so wichtigen Gegenstand mit einem andern zu verschmelzen, der im Grunde doch ganz anderen Lehrzwecken dient. Wir fordern für die Oberklasse auch gewöhnlicher Volksschulen stehend wenigstens eine besondere Geschichtsstunde wöchentlich. Nimmt man dazu, daß auch biblische Geschichte und das Lesebuch mit für Geschichte wirken, so geschieht dann für diesen Gegenstand in der einfachen Volksschule das Mögliche.

Zusatz. Fr. Stiehl hat vorgeschlagen, den Unterricht der Geschichte an Kalendertage anzuschließen. Ausgeführt ist diese Idee in dessen Schrift: „Der vaterländische Geschichtsunterricht in unsern Elementarschulen." Die Kirche hat ihr Kirchenjahr mit kirchlichen Festen, von denen jedes seine Festgeschichten hat. In ähnlicher Weise könnte die Schule in ihrem Schuljahre nationale Festtage feiern, an denen sie wichtige nationale Thaten und Ereignisse behandelt, die in ihrer Gesamtheit gleichsam ein „nationales Evangelium" bilden. Stiehl selbst sagt: „Wir müssen einen großen Teil des vaterländischen Geschichtsstoffes nach einem nationalen Kalender gruppieren. Der ist freilich noch nichts im Bewußtsein des Volkes Vorhandenes, aber wir haben ja das künftige Volk vor uns. Thatsachen, deren Zeit und Tag als epochemachend, als eingreifend in unsere Vaterlandsgeschichte dasteht, müssen auch eben an diesem Tage, in dieser Zeit dem Bewußtsein der Kinder vorgeführt werden. Dadurch wird diesem Unterrichte eine Stelle im Leben der Kinder angewiesen, und er wird wirklich elementarisch, d. h. er knüpft sich an eine gelegentliche, wirklich vorhandene Anschauung (?) an. Damit kann nun nicht gefordert sein, daß für jeden Tag oder jede Woche im Jahr eine Geschichte, und für jede Geschichte ein bestimmter Tag festgesetzt sei, aber um nur bei schon Bekanntem und Gewohntem stehen zu bleiben: sind nicht der 18. Januar, der 31. März, der 31. Mai, der 7., der 18. Juni, der 15., der 18. Oktober Tage, um die und deren Umgebung aus der vaterländischen Geschichte sich große epochemachende Massen gruppieren? Und wie manche solcher Tage und Zeiten aus Deutschlands Geschichte sind wert, im Andenken des Volkes als Denksteine ausgezeichnet zu werden! Wodurch könnte das geistiger, edler und nachhaltiger geschehen, als daß man sich an den wiederkehrenden Tagen hineinversetzt in die ganze Vergangenheit."

Die Idee Stiehls verdient Beachtung, wenn auch nur beschränkte. Sind doch der 31. Oktober und der 25. Juni nicht bloß für die evangelische Kirche, sondern auch für die deutsche Schule schon immer wichtige Gedenktage gewesen. Ebenso sind Säkularjahre von Luther, Melanchthon, Schiller, Humboldt national gefeiert worden. Die Wahl der Stoffe müßte freilich so getroffen werden, daß sie einen geordneten Jahreskursus bildeten, ähnlich wie die Lebensgeschichte Christi in den Sonn- und Festtagsevangelien des Kirchenjahres auch ein Ganzes bildet. Das ist in gleicher Weise bei der Weltgeschichte freilich nicht auszuführen. Daß die Stiehlsche Idee noch andere Bedenken gegen sich hat, ist nicht in Abrede zu stellen. Namentlich ist nicht einzusehen, wie gewisse historische Thatsachen gerade dadurch, daß sie am Tage ihres Geschehens erzählt werden, fürs Kind an Anschaulichkeit gewinnen könnten. Nicht die Tage als solche, nicht einmal die Personen sind im Geschichtsunterrichte das Anschauliche, sondern die Thatsachen, die Ereignisse; werden diese fürs Kind anschaulich erzählt, so ist der Unterricht anschaulich. Sodann dürfte diese Kalenderordnung die Ge-

schichte selbst sehr zerreißen. Seit der in Rede stehende Gegenstand durch die Schulgesetzgebung obligatorisch geworden, sind die Formen der angelehnten Methode von selbst hinfällig geworden.

4. Lehrgang und Lehrweise der Geschichte in der Volksschule.

§. 185. I. Lehrgang. Wir haben nun zunächst näher zu bezeichnen, welche Geschichtsstoffe der Volksschule als ein Minimum zuzuteilen und wie diese anzuordnen sind.

1. Allgemeine Grundsätze für angemessene Stoffwahl.

Diese machen sich notwendig teils wegen der unermeßlichen Fülle der Stoffe, die Beschränkung fordert, teils wegen der Verschiedenheit der den historischen Stoffen innewohnenden bildenden Kraft, die eine Auswahl nach pädagogischen Gesichtspunkten bedingt. Hier gelten vorzugsweise zwei Grundsätze: a) Wähle das Gemeinfaßlichste und Bildendste, b) das fürs Leben Nützlichste und Notwendigste.

a) Der Grundsatz: wähle das Gemeinfaßlichste und Bildendste — ist formal; er bestimmt, daß man bei der Auswahl auf die Bildungsstufe, auf den Grad des kindlichen Fassungsvermögens Rücksicht zu nehmen habe, das natürlich in verschiedenen Schulen verschieden sein wird. Das Faßliche wird das Kind auch interessieren; denn Einsicht gebiert ja Interesse. Darüber, was das Kindesalter aus der Geschichte interessiert, kann nur die Beobachtung erfahrner Lehrer entscheiden. Im allgemeinen gilt: Kinder interessieren sich nicht für einen Unterricht, der ihnen bloß Namen und Zahlen giebt; nicht für verwickelte Länderteilungen und den Wechsel der Grenzen; nicht für jede Entwicklung der Gesetzgebung und Staatsverfassung; viele kulturgeschichtliche Partien gehen noch über ihren Horizont; dagegen haben sie Sinn für persönliche Tugenden und Heldenthaten, für ungewöhnliche Ereignisse, wichtige Erfindungen, Entdeckungen u. dergl. Sie lieben frische Lebensbilder von Personen, die in der Geschichte als Helden dastehen, die mit Klugheit und Mut Großes geleistet, die als Tugendmuster glänzen u. s. w. Nach diesen und ähnlichen Gesichtspunkten sind die Stoffe zu wählen. Hiermit ist auch die Frage entschieden, ob die Volksschule alte, mittlere, neue, ob sie Fürsten-, Volks-, Kriegs-, Kirchen-, Kultur-, Litteratur-, Kunstgeschichte lehren soll: sie hat aus allen diesen Gebieten das Gemeinfaßlichste zu geben.

b) Der andere Grundsatz: wähle das Gemeinnützlichste und darum das Notwendige — hat materiale Bedeutung; er nötigt, die Bildungs- und Lebensbedürfnisse der Schüler ins Auge zu fassen und diesen entsprechend auszuwählen. Ein Hauptzweck des elementaren Geschichtsunterrichtes ist aber: das Kind soll aus der Menschheitsgeschichte den Menschen nach seinen edlen und unedlen Bestrebungen kennen lernen — aus der Vergangenheit ein Verständnis für die Gegen-

wart gewinnen, soll lernen, wie das im engern und weitern Vaterlande Gewordene geworden.

Das Faßlichste und Notwendigste soll genommen werden aus der Welt- und aus der vaterländischen Geschichte; denn das Kind ist beides: Welt- und Staatsbürger. Hier ist aber Weltgeschichte mit Bedacht vorangestellt. Denn Kinder sind, wenn bei ihnen der Sinn für Geschichte erwacht, noch mehr kosmopolitisch als bewußt national. Sie legen vorerst noch keinen Wert darauf, ob eine sie anziehende Erzählung in Ägypten, Persien, oder aber im Vaterlande sich zugetragen. Patriotismus ist ein Gefühl, das sich nicht verfrühen läßt; er ist ein ideales Gefühl, das zwar im kindlichen Gemüt keimen, aber zum bewußten und sich bethätigenden doch erst im Jünglingsalter sich entfalten kann.

Hierzu fügen wir noch folgende Wahlgrundsätze:

c) Aus der alten Welt und der Geschichte des Auslandes ziehe hauptsächlich solche Stoffe in den Kreis des Unterrichts herein, die einerseits für das Verständnis der biblischen, der Kirchengeschichte und der wichtigeren Kulturerscheinungen, andererseits für das Verständnis der deutschen Geschichte von wesentlicher Bedeutung sind.

d) Wähle im höheren Kursus die Stoffe mit Bevorzugung charakteristischer, einen edlen Patriotismus weckender Zeit- und Lebensbilder aus der deutschen Geschichte.

e) Reihe an geeigneter Stelle der deutschen Geschichte die Hauptpartien der vaterländischen, resp. der Provinzialgeschichte ein.

2. Der Lehrgang selbst.

Wir unterscheiden hier einen Vorkursus und den eigentlichen Geschichtskursus.

a) Vorkursus für die Mittelstufe. Der geschichtliche Unterricht beginnt in der Volksschule mit biblischer Geschichte — sie bildet die Basis alles geschichtlichen Unterrichts in der Volksschule. In der Mittelklasse führt die biblische Geschichte wiederholt auf historische Völker des Altertums. Das mag den Lehrer veranlassen, bei der Geschichte von Moses einiges aus der Geschichte und den staatlichen Einrichtungen der Ägypter zu erzählen. So möge bei Salomo einiges von den Phöniziern, bei der assyrischen Gefangenschaft einiges über das assyrische Reich, so später ebenso über das babylonische, persische, macedonische und römische Reich eingelegt werden. Man kann zu diesen weltgeschichtlichen Einlagen je eine biblische Geschichtsstunde, oder aber auch eine Lesestunde wählen (letzteres besonders dann, wenn das Lesebuch passende Erzählungen aus der alten Geschichte enthält), oder aber man giebt das Weltgeschichtliche in einer hierfür besonders angesetzten Lehrstunde.

b) Hauptkursus. 1. Im allgemeinen werden in der Volks-

schule als Minimum folgende Stoffe zu behandeln und auf die Jahreskurse angemessen zu verteilen sein.

1. Einzelbilder aus der Geschichte der Ägypter, Assyrer, Babylonier, Phönizier. 2. Cyrus. 3. Bilder aus der Geschichte der Griechen: Lykurg und Solon; Miltiades, Leonidas, Themistokles, Alcibiades, Sokrates. 4. Alexander der Große. 5. Gründung Roms und Einiges aus der Sagenzeit. 6. Fabricius und Regulus (Hannibal), Julius Cäsar, Augustus und Tiberius. 7. Die Cimbern und Teutonen — Hermann und Hermannsschlacht. 8. Constantin der Große. 9. Völkerwanderung. Untergang des weströmischen Reichs. 10. Muhamed. 11. Die Franken — Chlodwig. Karl Martell und Karl der Große. 12 Heinrich I. Otto I. Hunnen. 13. Heinrich IV. und Gregor VII. 14. Die Kreuzzüge. 15. Friedrich I. Barbarossa. 16. Rudolf I. von Habsburg. 17. Wilhelm Tell — Befreiung der Schweiz. 18. Kaiser Sigismund — Huß und Hussiten. (19. Jungfrau von Orleans.) 20. Die Buchdruckerkunst. Erfindung des Schießpulvers. 21. Die Türken in Konstantinopel. 22. Entdeckung Amerikas. Kolumbus 23. Luther. — Die Reformation. 24. Karl V. Reichstage zu Worms und Augsburg. 25. Moritz von Sachsen. 26. Der schmalkaldische und der 30jährige Krieg. Gustav Adolf. 27. Zug der Reformation durch Europa. Pariser Bluthochzeit. 28. Karl XII. (nordischer Krieg). 29. Peter der Große. 30 (Von hier ab ist die Geschichte Preußens wegen dessen großer Bedeutung für Gesamtdeutschland in den Vordergrund zu stellen.) Der große Kurfürst und Friedrich der Große. 31. Die nordamerikanischen Freistaaten. Washington. 32. Die französische Revolution von 1789. 33. Napoleon I. 34. Befreiungskriege. 35. Der schleswig-holsteinsche Krieg (1864). 36. Der preußisch-österreichische Krieg (1866). 37. Der deutsch-französische Krieg von 1870 und 1871. 38. Wiederaufrichtung des deutschen Kaiserreiches.

2. Im besondern geben wir für eine vierklassige einfache (sächsische) Volksschule folgenden detaillierten Lehrgang.

Der 1879 von der obersten sächsischen Unterrichtsbehörde veröffentlichte Lehrplan für die einfache Volksschule bestimmt, daß der Geschichtsunterricht mit dem 5. Schuljahre zu beginnen habe und setzt für denselben wöchentlich 1 Stunde fest. Der Stoff ist in 2 Kurse zu verteilen.

Denken wir uns zunächst eine zweiklassige Volksschule. Der eigentliche Geschichtsunterricht wird hier nur in der Oberklasse erteilt. Die für die Repetition notwendige Zeit abgerechnet, kommen auf den fortlaufenden Geschichtsunterricht jährlich 36 Stunden; giebt für den einzelnen Schüler während seiner Schulzeit 72 Stunden. Jeder Schüler der Oberklasse nimmt zweimal an der Behandlung ein und derselben Geschichtslektionen Anteil. Der erste Kursus geht bis zum Schluß des Mittelalters; der zweite fängt mit dem Reformationszeitalter an. Die Wiederkehr jedes dieser Kurse erfolgt immer je nach 2 Jahren.

Für eine in vier Klassen gegliederte einfache Volksschule fällt der eigentliche Geschichtsunterricht der ersten Mittel- und der Oberklasse zu. In jeder der beiden Klassen sind die Geschichtskurse zweijährig, so daß im ganzen 144 Stunden für den fortlaufenden Geschichtsunterricht, die nötigen Repetitionsstunden abgerechnet, gewonnen werden. Trotz dieser anscheinend großen Stundenzahl kann sich bei der Reichhaltigkeit des Geschichtsstoffes die Auswahl nur auf das Unentbehrlichste erstrecken. Manche Partien, die in der Mittelklasse behandelt worden

sind, erfahren in der Oberklasse eine nochmalige, aber nun eine mehr einführende Behandlung. Realistische Lesebücher können diesen Geschichtsunterricht unterstützen. (Siehe oben angelehnte Methode.) Es bedarf kaum der Bemerkung, daß bei Behandlung der einzelnen Lektionen, wo es nötig, die Karte zur Hand sein muß; auch ist für den Schüler ein Merkbüchlein nötig, das die unentbehrlichen Merkstoffe gedruckt oder schriftlich zu enthalten hat. — Für Schulen außerhalb des Königsreichs Sachsen lasse man in nachstehendem Lehrgang die Partien aus der speziell sächsischen Vaterlandsgeschichte weg und füge dafür die entsprechenden Partien der Landesgeschichte ein. Für das Königreich Preußen leistet für diese methodische Arbeit der „Leitfaden der vaterländischen Geschichte“ für Schule und Haus — von Dr. Ludwig Hahn (18. Aufl. 14. Abdruck) die trefflichsten Dienste. Für Schulen, denen mehr Zeit zur Verfügung steht, verweisen wir auf Dr. Schumanns „Einrichtungs- und Lehrplan der vierklassigen und einklassigen Seminarschule zu Alfeld“. Lassen wir nun einen nach obigen Grundsätzen entworfenen Lehrgang folgen.

II. Klasse. (Erste Mittelklasse.)

Vorbemerkung. Im Vorkursus ist der Hauptkursus vorbereitet; es ist also auch methodisch gerechtfertigt, wenn hier gleich resp. mit der Geschichte der Deutschen oder — wie es je eine Abteilung der Klasse treffen wird — mit der der Reformation begonnen wird.

Erstes Jahr.

Stunde 1—4: Die alten Deutschen: Land, Leute, Hermann und die Hermannsschlacht.
St. 5 u. 6: Einiges aus der deutschen Sagenzeit.
St. 7 u. 8: Die Franken — Chlodwig.
St. 9. 10: Karl der Große.
St. 11. 12: Heinrich I. und Otto I.
St. 13: Gründung der Mark Meißen und deren älteste Geschichte.
St. 14 und 15: Konrad der Große — Otto der Reiche.
St. 16. 17: Die Kreuzzüge. (1. Kreuzzug ausführlich.)
St. 18: Friedrich Barbarossa.
St. 19: Rudolf von Habsburg.
St. 20: Befreiung der Schweiz, Wilhelm Tell.
St. 21—23: Kaiser Sigismund — Huß und die Hussitenkriege.
St. 24: Friedrich der Streitbare.
St. 25. 26: Friedrich der Sanftmütige, Prinzenraub, Ernst und Albert.
St. 27—31: Bauern-, Bürger-, Ritterstand, deutsche Städte im Mittelalter.
St. 32. 33: Entdeckungen (ausführlich: Entdeckung Amerikas).
St. 34—36: Erfindungen, — insbesondere Guttenberg und die Buchdruckerkunst.

Zweites Jahr.

St. 1—10: Dr. Martin Luther und die Reformation. (Luthers Leben bis 1517; Tetzel und der 31. Oktober 1517; Worms und die Wartburg; Luthers Verheiratung und Familienleben; Bauernkrieg; Fortgang der Reformation; Luthers Tod.)
St. 11: Friedrich der Weise und Johann der Beständige.

St. 12—15: Johann Friedrich der Großmütige; Moritz und der schmalkaldische Krieg.
St. 16—20: Der 30jährige Krieg (Gustav Adolf — Magdeburg, Lützen, westfälischer Friede; Zustand Deutschlands nach dem 30jährigen Kriege).
St. 21: Die Türken vor Wien — Prinz Eugen.
St, 22: August der Starke.
St. 23—26: Friedrich II. und der 7jährige Krieg. (Gellert.)
St. 27: Joseph II.
St. 28—30: Napoleon. (Jugend; Austerlitz und Jena. Andreas Hofer.)
St. 31: Friedrich August der Gerechte.
St. 32. 33: Zug nach Rußland; Schlachten bei Leipzig; Wiener Verträge.
St. 34: König Johann.
St. 35. 36: Kaiser Wilhelm und König Albert.

I. Klasse. (Oberklasse.)

Erstes Jahr.

St. 1—5: Einzelbilder aus der ältesten Geschichte. (Ägypter, Assyrer, Babylonier, Phönizier, Perser.)
St. 6—10: Griechen. (Land; etwas aus der Sagengeschichte; Lykurg und Solon; Perserkriege; Alexander der Große.)
St. 11—15: Gründung Roms; etwas aus der römischen Sagenzeit; Rom wird ein Weltreich — Hannibal.
St. 16: Augustus und Auftreten des Christentums.
St. 17—20: Christenverfolgungen; Constantin der Große.
St. 21. 22: Die Germanenwelt und die Völkerwanderung.
St. 23. 24: Muhamed und Muhamedanismus.
St. 25: Bonifacius.
St. 26. 27: Karl der Große und die Karolinger.
St. 28. 29: Die sächsischen Kaiser.
St. 30. 31: Heinrich IV. und Gregor VII.
St. 32. 33: Die Kreuzzüge.
St. 34: Rudolf von Habsburg, Albrecht von Österreich und die Schweizer.
St. 35: Hussitenkriege.
St. 36: Entdeckungen und Erfindungen.

Zweites Jahr.

St. 1—3: Verfall der Kirche im Mittelalter, Vorläufer der Reformation.
St. 4—7: Luther und sein Werk. Melanchthon.
St. 8: Schweizer Reformation.
St. 9: Der schmalkaldische Krieg.
St. 10: Vater August und Mutter Anna.
St. 11. 12: Zug der Reformation durch Europa. (Pariser Bluthochzeit — Gustav Wasa.)
St. 13. 14: Der 30jährige Krieg. (Johann Georg I.)
St. 15. 16: Peter der Große; Karl XII. und der nordische Krieg.
St. 17—19: Allmähliche Entwicklung Brandenburg-Preußens. Der große Kurfürst.
St. 20. 21: Friedrich der Große. (Friedrich August II.)
St. 22. 23: Entstehung der nordamerikanischen Freistaaten. Washington — Franklin.
St. 24—27: Die französische Revolution. Napoleon.
St. 28—31: Die Befreiungskriege. Bibelgesellschaften, Missions-, Gustav-Adolfsvereine.
St. 32—35: Deutsch-französischer Krieg. Wiederaufrichtung des deutschen Kaiserreiches. (Kaiser Wilhelm — König Albert.)

St. 36: Erfindungen der neuesten Zeit, insbesondere Eisenbahnen, Dampfschiffe, Telegraphie.

Bemerkung. Selbstverständlich bleibt es dem Lehrer überlassen, aus obigen Stundenpensen in dem einen Kursus diese, im andern andere Partien einmal ausführlicher, das andre mal kürzer zu behandeln.

II. Die unterrichtliche Behandlung — mit Entwürfen und Winken zur Ausführung historischer Lektionen.

a) Vorbereitung von seiten des Lehrers. Jedes Geschichtspensum hat der Lehrer für seine Schule besonders zuzubereiten. Dazu leisten gute populäre Geschichtsbücher (für vaterländische Geschichte: Hahn [für Preußen] — Mohr-Flathe [für Sachsen], für Weltgeschichte: Dittmar, Ruthardt, Spieß und Berlet) treffliche Hilfen. Aber der Lehrer muß auch größere Geschichtswerke studieren, teils um sich ganz in die Zeit hinein zu versetzen, aus der das zu gebende Geschichtsbild genommen, teils um gewisse spezielle, charakteristische Züge zu sammeln, die man in kleineren Schriften nicht immer findet und die den Kindern oft gerade recht interessant sind. Daher ist's nötig, daß dem Lehrer von nachstehenden Werken eins oder besser mehrere zu Gebote stehen: Dittmar — Wernicke — Weber — Schlosser — Ranke (Geschichte des Papsttums) — Giesebrecht (Kaisergeschichte) — Mommsen (römische Geschichte) — Gretschel — Hahn (sein größeres Werk). Ebenso benutze er gute Geschichtsbilder (Bülau-Brandes-Flathe). Auch möge er passende patriotische Lieder in seine Vorträge einweben.

b) Aus dem reichen Stoffe stelle er sich die wesentlichen Züge zu einem einheitlichen Ganzen nach einer einfachen Disposition zusammen. Gesichtspunkte für die Biographie eines Regenten sind etwa: Jugendgeschichte; Regierung, und zwar: Kriegsthaten, Werke des Friedens (Hebung des materiellen Volkswohles, der Volksbildung); Lebensende und Bedeutung für die Geschichte überhaupt; für eine Monographie: Ursache oder Veranlassung; Verlauf oder Ausführung; Folgen u. s. w.

c) Man erzähle frei und fließend, anschaulich und spannend, anregend und ausdrucksvoll, kurz so, wie jemand erzählt, der ein wichtiges Ereignis erlebt hat und der, davon lebendig ergriffen, durch seine Erzählung einen gleichen Eindruck auf seine Zuhörer machen will, wie er ihn selbst gehabt. Welter, Th. Kriebitzsch, Dr. Ludwig Hahn sind hier Muster. (Siehe Litteratur.)

d) Man erzähle abschnittweis, stelle am Schlusse jedes Abschnittes die Merkstoffe in kurzen Sätzen zusammen.

e) Darauf erfolge das Abfragen, das aber nicht ein bloß wörtliches sein darf, sondern zugleich ein in das Verständnis weiter einführendes und zu Urteilen anregendes.

f) Wichtige Namen und Jahreszahlen sind sofort einzuprägen, später fleißig zu wiederholen. Durch merkhafte Zahlen komme man dem Gedächtnisse zu Hilfe: 888. 555. 333. 1500 vor Christus Moses, 1500 nach Christus Luther. Friedrich III. von Österreich regierte von

1439—1493. Man mache aufmerksam, daß 39 umgestellt das Todesjahr giebt. In der deutschen Geschichte: 833. 933; in der preußischen: 1640. 1740. 1840. U. s. w. Bei einer Anzahl von Beispielen dürften auch einfache mnemotechnische Hilfen statthaft sein. Jüngere Lehrer verfallen leicht in den Fehler, möglichst viel historische Namen und Zahlen merken zu lassen, gleich als bestehe darin das Wesentliche des Geschichtsunterrichts.

g) Man halte auf gutes Wiedererzählen.

Zugabe. Wir lassen nun einen schulmäßig gearbeiteten Entwurf mit teilweiser Ausführung, darauf noch etliche Winke zu andern Entwürfen folgen. Wir wählen Konrad von Wettin, den Stammvater der sächsischen Fürstenhäuser.

Konrad von Wettin.

L. K. Als Gott der Herr sein Volk Israel aus Ägypten errettet hatte, da führte er's zuerst in die Wüste Sinai. Hier wurde es plötzlich von Feinden überfallen, nämlich von den kriegerischen Amalekitern. Den Kindern Israel war sehr bange; denn sie dachten, sie würden unterliegen. Aber Josua versammelte schnell alle streitbaren Männer aus Israel und zog mit diesen aus zum Streit wider Amalek. Moses aber war auf einem Berge und betete zu Gott um Sieg über die Feinde. Und siehe: Israel siegte herrlich. Da befahl Gott dem Moses: Schreibe das zum Gedächtnis in ein Buch! Moses that es. Ein solch Buch nennt man ein Geschichtsbuch. Für Israel sind die herrlichen Geschichten und Thaten der Väter dieses Volkes aufgezeichnet in den Geschichtsbüchern des alten Testaments. Bei diesem Volke war es nun Sitte, daß die Väter ihren Kindern erzählten, was in den vorigen Zeiten geschehen; denn es galt für eine Schande, von den Thaten der Väter nichts zu wissen.

Ihr, meine Kinder, seid Sachsen. Denn unser Volk heißt das Sachsenvolk, unser Land das Sachsenland. Das Sachsenvolk ist ein altes Volk; es hat auch eine herrliche Geschichte. Da wäre es nun für sächsische Landeskinder ebenfalls eine Schande, wenn sie von der Geschichte ihres Volkes und Landes nichts wüßten. Das soll von euch nicht gesagt werden. Darum, meine lieben Kinder, will ich euch aus der Geschichte unseres sächsischen Volkes nun vieles erzählen. Wir machen heute damit den Anfang. Wir beginnen da mit einem edlen Fürsten, der der Stammvater unseres Königshauses ist. Er heißt Konrad von Wettin. Also von

Konrad von Wettin

will ich euch heute erzählen.*)

I. a) Vortrag. Wir schreiben jetzt das Jahr 1884 nach Christi Geburt. Nun denkt euch einmal 700 Jahre zurück, da lebte dieser Konrad. Er ist der

---

*) Wir unterscheiden in der Ausführung: Vortrag — Zusammenfassung — Abfragen. Jedes hat seine Weise und seinen Lehrton. Der Ton des Vortrags ist kräftig und ausdrucksvoll; die Zusammenfassungen haben kurze Form und ruhigeren Ton; bei dem Abfragen wendet man sich freundlich an die Kinder, das Auge schauet dabei da- und dorthin, gleich als suche es nach den Kindern, welche Antwort geben können. — Gute Lehrer sind auch schon während des Vortrags darauf bedacht, Namen, Zahlen, Ortschaften einzuprägen; daher sie dieselben wohl gleich auf der Stelle noch einmal sagen lassen. Hierbei tritt aber der Vortragston zurück und der belehrende oder einübende ein. Was in unserm Beispiel in den Abschnitten 1^a, 1^b, 1^c, u. s. w. in Einschluß gestellt ist, wird in diesem Tone gesprochen. Seminaristen mögen versuchen, das gegebene Beispiel in der beschriebenen Weise lehrend auszuführen.

Stammvater der sächsischen Fürstenhäuser, also auch der Ahnherr unseres geliebten Königshauses. Schon aus diesem Grunde muß uns dieser Konrad merkwürdig sein. Er hat aber auch als Christ und Fürst großen Ruhm; in den Geschichtsbüchern wird von ihm gerühmt, daß er ein frommer, ein gerechter, ein streitbarer Herr gewesen sei. Und weil er zu seinen Zeiten Großes für das Wohl seines Landes und Volkes gethan, so heißt er auch Konrad der Große.

Dieser Konrad wurde geboren auf dem Schlosse Wettin. Dieses Schloß lag nahe bei der Stadt Wettin. (Seht hier diesen Fluß — es ist die Saale. Hier an der Saale liegt die Stadt Halle. Wir gehen ein kleines Stück nordwärts, da liegt die Stadt Wettin. Wettin liegt also bei Halle.) Die Eltern Konrads waren Thimo und Ida. (Merkt diese Namen. Wie hieß der Vater Konrads? — Wie die Mutter? —) Thimo besaß die Grafschaft Wettin; daher nannte man ihn Graf von Wettin. Graf Thimo war ein edler und ein sehr tapferer Herr. Wegen seiner großen Tapferkeit im Kriege stand er auch bei dem deutschen Kaiser, ja im ganzen deutschen Reiche in hohem Ansehen. Damals war in Deutschland Kaiser: Heinrich IV. So oft Kaiser Heinrich einen Krieg zu führen hatte, zog Graf Thimo mit ihm und kämpfte für ihn. Für so treue Dienste wollte der Kaiser dem Grafen Thimo eine besondere Gunst erweisen. Darum ließ er ihn eines Tages zu sich kommen und sprach zu ihm also: „Lieber Graf Thimo! Ihr habt mir als ein edler Ritter und tapferer Kriegsmann allezeit treu gedient. Ich will Euch dafür belohnen. Ich schenke Euch die Markgrafschaft Meißen. Ihr seid von heute an Markgraf von Meißen. Auch soll von Euren Nachkommen immer der älteste Sohn Markgraf von Meißen sein.“ Diese Markgrafschaft Meißen ist aber das Stammland unseres jetzigen Sachsenlandes. Thimo dankte dem Kaiser für diese hohe Huld; aber er wollte nicht bloß in Worten, sondern auch mit der That danken. Dazu fand sich schon Tags darauf Gelegenheit. Kaiser Heinrich befand sich nämlich damals im Kriege mit seinen Feinden. Das feindliche Heer machte einen Angriff auf sein Heer. Da drang denn Thimo mit seinen Mannen mutig vor. Zwar warf er die Feinde zurück; doch traf ihn ein feindlich Geschoß, daß er tot zu Boden fiel. Er ist also nur einen Tag Markgraf von Meißen gewesen; das Meißner Volk hat seinen neuen Markgraf gar nicht zu sehen bekommen. Der Kaiser und das ganze kaiserliche Heer beklagten den Tod dieses Helden tief. Der Kaiser ließ sein Bildnis in Stein aushauen und im Dome zu Naumburg aufstellen. (Wenn jemand von euch einmal nach Naumburg kommen sollte — seht, hier liegt es! — der kann jenes Standbild dort sich zeigen lassen.)

b) Zusammenfassung. Konrad von Wettin; lebte vor 700 Jahren; ist Stammvater und Ahnherr des sächsischen Regentenhauses; hat 4 Beinamen: der Fromme, der Gerechte, der Streitbare, der Große. Geburtsort: Schloß Wettin. Eltern: Thimo — Ida. Thimo, ein ritterlicher Graf — wird von Kaiser Heinrich IV. hoch geehrt, mit der Mark Meißen beschenkt. Meißen Stammland Sachsens. Thimo fällt in einer Schlacht. Sein Standbild im Dom zu Naumburg.

c) Abfragen. Wie heißt der Stammvater unseres sächsischen Königshauses? — Vor wie viel Jahrhunderten lebte dieser Konrad? — Das sächsische Fürstenhaus hat also bereits über 7 Jahrhunderte bestanden. Daß unser Konrad ein hochachtbarer Herr gewesen, das bekunden schon die Beinamen, die man ihm gegeben; mit welchen Beinamen benennt man ihn? — Nun zu seiner Geschichte. Wir beginnen mit seiner Geburt. Wo wurde er geboren? — Wo liegt das Schloß Wettin? — Wer waren die Eltern Konrads? — Was habe ich euch von der Tapferkeit des Grafen Thimo erzählt? — Wie hat Kaiser Heinrich IV. die Verdienste des tapfern Grafen Thimo belohnt? — Wie kam es, daß Graf Thimo die Herrschaft über die Mark Meißen nicht angetreten hat? — Wodurch hat der Kaiser den Thimo noch im Tode geehret?

II. a) Vortrag. Was der Vater nur dem Namen nach gewesen, das wurde der Sohn wirklich, aber erst 10 Jahre später. Als Thimo starb, war

sein ältester Sohn Konrad noch zu jung, um die Regierung über das Meißnerland antreten zu können. Nun hatte er einen bösen Vetter — den Grafen Heinrich von Eilenburg — der riß die Mark Meißen an sich. Als Konrad groß geworden, wollte er sich sein rechtmäßiges Erbe wiedererobern; er sammelte ein Heer und zog gegen den Grafen Heinrich von Eilenburg. Aber er focht unglücklich, geriet in Gefangenschaft und wurde von Heinrich sehr hart gehalten — sogar in Eisen geschmiedet, als wäre er ein gemeiner Verbrecher. Zum Glück für Konrad starb Heinrich bald. Jetzt nahm sich der neue Kaiser (Heinrich V.) des Konrad an und übergab ihm feierlich die Mark Meißen, und zwar auch erblich, also so, daß sie bei Kind und Kindes Kind bleiben sollte für und für. Immer der älteste Sohn sollte als Markgraf das Land regieren. Das geschah im Jahre 1123.

Konrad war schon jetzt ein reicher Herr; denn er besaß die Grafschaft Wettin und die schöne Markgrafschaft Meißen. Später erbte er auch die Grafschaft Eilenburg; ferner erhielt er auch die Grafschaft Niederlausitz. (Alles auf der Karte zu zeigen.)

Unser Konrad war, wie ehedem sein Vater Thimo, ein recht streitbarer Mann, ein großer Held im Kriege. Als der deutsche Kaiser Lothar 1137 nach Italien zog, wo er Feinde zu bekämpfen hatte — die deutschen Kaiser waren nämlich damals auch Herren über einen großen Teil von Italien — da sammelte Konrad alle seine Kriegsleute und zog mit ihm. Bei Belagerung der Stadt Ankona diente er dem Kaiser mit gutem Rat, aber auch mit tapferer That; denn er war fast der erste, der in die widerspenstige Stadt eindrang. Kaiser Lothar starb noch in demselben Jahre (1137); es folgte ein neuer Kaiser, der hieß auch Konrad; er war dieses Namens der Dritte, daher heißt er auch Konrad der Dritte. Wie unser Konrad dem Kaiser Lothar im Kriege beigestanden, so stand er jetzt dem Kaiser Konrad bei. Für diese treuen Dienste beschenkte ihn Kaiser Konrad mit der schönen Grafschaft Rochlitz. Jetzt wollen wir einmal auf dieser Karte ansehen, wie groß das Reich Konrads gewesen. Seht, es reicht von der Neiße und dem Erzgebirge bis an den Harz und bis an die Saale. Sein Reich war nun fast noch einmal so groß, wie unser jetziges Königreich Sachsen. Weil unter unserm Konrad die kleine Markgrafschaft Meißen sich zu einem so großen Reiche erweitert hatte, so nannte man ihn Konrad den Großen.

b) Zusammenfassung. c) Abfragen.

III. a) Vortrag. Nun will ich euch noch anderes Merwürdige von unserm Konrad erzählen. Seht aber erst hierher an die Landkarte. Hier liegt das heilige Land; wie nennt man's gewöhnlich? — Von diesem Lande hatte damals ein wildes Volk viele Teile inne; dies Volk waren die Sarazenen. Viele fromme Christen des Abendlandes — aus Italien, Deutschland, Frankreich u. s. w. wallfahrteten damals gern nach dem heiligen Lande, um dort an den heiligen Stätten ihre Andacht zu verrichten. Das wollten aber die Sarazenen nicht leiden; denn die waren ihrem Glauben nach Muhamedaner und haßten die Christen. Deswegen hatten die abendländischen Christen einen großen Kriegszug gegen die Sarazenen unternommen und Jerusalem und das ganze heilige Land erobert. Die Sarazenen wollten aber den Christen die heiligen Stätten wieder entreißen. Da beschloß Kaiser Konrad III. mit einem großen Heer nach dem heiligen Lande zu ziehen, um Kanaan von den Feinden der Christenheit zu befreien. Unser Markgraf Konrad wollte nicht zurückbleiben; er sammelte ein Heer und zog mit dem Kaiser. (1145.) Er freuete sich sehr, das heilige Land zu sehen, um an den Stätten andächtig zu beten, wo der Heiland der Welt geboren, gestorben und auferstanden war; denn unser Konrad war ein frommer Fürst. Der Weg vom Meißnerlande nach dem heiligen Lande war aber sehr weit. Ihr könnt das an der Karte sehen. Ich will euch zeigen, wie das Kriegsheer des Kaisers und des Markgrafen gezogen. (Geschieht.) — Der Weg war auch sehr beschwerlich, und kamen viele unterwegs um. Endlich kamen sie hierher nach

Syrien. Da lag Damaskus, die Stadt, in deren Nähe dem Saulus der Herr erschien, und wo dieser Saulus sich zu Christo bekehrte. Ihr kennt ja diese Geschichte. Diese Stadt hatten die Sarazenen inne. Die kaiserlichen Soldaten wollten sie erobern; sie belagerten sie lange und kämpften tapfer, aber die Stadt war zu fest und die Sarazenen verteidigten sie sehr tapfer. Endlich mußten der Kaiser und unser Markgraf abziehen. Sie zogen hierauf nach Jerusalem. Unser Konrad besuchte hier alle heiligen Orte: Bethlehem — Gethsemane — Golgatha — das heilige Grab — den Ölberg, von wo der Herr gen Himmel gefahren; an allen diesen Orten verrichtete er seine Andacht. Auch beschenkte er die dortigen Klöster und arme Pilger reichlich. Im Jahre 1146 kehrte unser Markgraf aus Kanaan wieder zurück in sein Land.

b) Zusammenfassung. c) Abfragen.

IV. a) Vortrag. Ich erzähle euch weiter. Unser Markgraf Konrad hatte eine fromme Gemahlin, sie hieß Luitgard; sie war die Tochter eines Grafen Albert in Schwaben. Während ihr Gemahl im heiligen Lande abwesend war, war sie auf Besuch bei ihrem Vater in Gerbstädt. (Seht, hier lag dieser Ort.) Aber hier starb sie, und so geschah es denn, daß, während ihr Gemahl im irdischen Kanaan weilte, sie hinzog nach dem himmlischen Kanaan, in das heilige Land ewiger Ruhe. Der Vater Albert ließ die geliebte Tochter in Gerbstädt beisetzen; aber unser Konrad wollte die Gebeine der teuren Gemahlin im eignen Lande haben; darum holte er nach seiner Rückkehr die Leiche von dort ab und bestattete sie feierlich im Kloster auf dem Petersberge.

Seit unserm Konrad die teure Gemahlin gestorben, lebte er ganz seinem Volke. Er zog fleißige Ackerbauer aus den Niederlanden (wo liegen die?) in sein Land; denn die Gegend um Wurzen war damals noch Wüste, sumpfig und wenig bewohnt; diese Gegend sollten die Niederländer anbauen und bewohnen. — 1155 hielt er einen Landtag in Leipzig, auf dem er mit den Ständen des Landes das Beste des Landes beriet. — Aber unser Konrad sorgte auch für das geistige Wohl seines Volkes. Er gründete neue Klöster, beschenkte alte, stellte fromme und gelehrte Lehrer an den Klöstern an, stiftete bei den Klöstern Schulen. Man nannte sie Klosterschulen.

b) Zusammenfassung. c) Abfragen.

V. a) Vortrag. Unser Konrad war auch ein gerechter Mann, der alle Ungerechtigkeit hassete. Höret davon ein merkwürdiges Beispiel.

Er hatte eine Tochter, mit Namen Adele, die war vermählt mit dem Könige Sweno von Dänemark. Nun war ein Prinz am dänischen Hofe — er hieß Kanut — der wollte gern König werden, und gedachte den Sweno vom Throne zu stoßen, wie einst Absalom mit seinem Vater gethan. Als König Sweno das merkte, so beredete er den Prinz Kanut, er möchte doch nach dem schönen Deutschland und nach dem Meißnerlande eine Reise machen. Kanut wollte das thun. Sweno schrieb nun an seinen Schwiegervater Konrad, er solle den Prinz Kanut von Kriegsleuten überfallen und töten lassen; denn nur so würde er König bleiben können. Er dachte, Konrad würde das gewiß thun, da er wünschen werde, daß seine Tochter Königin bliebe. Aber Konrad war über solch böses Ansinnen entrüstet und gab den Gesandten Swenos diesen Bescheid: „Für mich alten Mann will sich's nicht ziemen, daß ich Hand lege an solch unredliche Streiche, die ich in meiner Jugend zu thun mich geschämt hätte. Ja ich wollte lieber meinen Schwiegersohn — den Sweno — zusamt meiner Tochter und Enkel am hellen lichten Galgen sehen, als daß ich in meinen alten Tagen solch einen Schandflecken auf meinen ehrwürdigen Namen setzen wollte. Will aber Sweno seinen Feind ohne dergleichen hinterlistige und betrügliche Streiche öffentlich überziehen, so soll ihm meine Hilfe nicht versagt sein." Diese Antwort wurde im Meißnerlande, ja in ganz Deutschland bekannt, und alle, die es hörten, sprachen: „Markgraf Konrad ist ein gerechter Mann."

Der Prinz Kanut erfuhr es, welch bösen Anschlag König Sweno gegen

ihn gehabt; darüber entrüstet, sammelte er seine Freunde, zog wider *Sweno* in den Krieg, besiegte ihn und trieb ihn aus dem Lande. Ihr merkt schon, wohin dieser unglückliche König mit seiner Gemahlin und seinen Kindern geflohen sein wird. Wohin wohl? — Konrad nahm ihn freundlich an seinem Hofe auf.

b) *Zusammenfassung.* c) *Abfragen.*

VI. a) *Vortrag.* Unser Konrad war, wie wir gesehen, ein *mächtiger, reicher* und *angesehener*, auch ein *gerechter* Herr — hochgeachtet vom Kaiser und bei allen deutschen Fürsten. Aber sein Herz hing nicht an Ehre, Geld und Gut; denn er war von Herzen fromm. Das bezeugen auch die letzten Tage seines Lebens. Höret nun von seinen letzten Lebenstagen!

Im Herbst des Jahres 1156 sandte *Konrad* Boten aus an die Großen seines Reiches, wie auch an die Bischöfe. Er lud alle ein auf den 30. November desselben Jahres nach dem Petersberge zu kommen. Die Geladenen glaubten erst, es gelte einen großen Kriegszug, an dem die Großen des Reichs Anteil nehmen sollten. Aber siehe, da erklärt Markgraf Konrad vor allen feierlich, er wolle seine Herrschaft niederlegen, wolle von nun an nur noch für seine Seele sorgen und darum ins Kloster gehen. Seine Länder habe er unter seine 5 Söhne geteilt; der älteste, *Otto*, solle die Mark Meißen haben und werde der neue Markgraf sein. Als Konrad solches gesprochen, trat an ihn heran der ehrwürdige Erzbischof *Wichmann* von Magdeburg, zog ihm das fürstliche Gewand aus und das Mönchsgewand an. Alle die das sahen, wurden tief gerührt; viele weinten laut. Denkt euch: ein so bedeutender *Fürst* nun ein *Mönch*! Bis dahin wohnte er in *prächtigen Schlössern*, nun in einer *Mönchszelle*! Welch' ein Gegensatz! Doch war unser Konrad nicht lange im Mönchsstande; denn er starb schon den 5. Februar 1157. Er wurde begraben im Kloster St. Peter und ruhet da an der Seite seiner geliebten Gemahlin Luitgard.

Das ist also das Lebensbild von dem Stammvater unseres geliebten Königshauses. Dieser Ahnherr war — so hat's uns seine Geschichte gelehrt — ein *frommer*, ein *gerechter*, ein *tapferer* Fürst; sein Andenken ist in Segen geblieben und wird es bleiben. Nun zeige ich euch noch sein *Bildnis*. (Tableau der sächsischen Fürsten.)

b) *Zusammenfassung.* c) *Abfragen.*

Bemerkung. Es ist *bekannt*, daß die neueste Geschichtsforschung manches Sagenhafte und Unsichere aus dem Leben Konrads des Großen sicher gestellt hat. (Vergleiche Posse, die Markgrafen von Meißen und das Haus Wettin.) Indes dürfte obige Darstellung im allgemeinen der historischen Wahrheit nahe kommen; daher hier vorerst auf Resultate der neuesten Forschung nicht Rücksicht genommen worden ist.

Jedes historische Lebensbild hat seine eigentümlichen historischen Züge, darunter immer etliche, die man bei Kindern besonders hervorzuheben hat. Dafür noch ein paar praktische Winke im Anschluß an die Geschichte von *Otto* dem *Reichen* und *Albrecht* dem *Entarteten*.

Auf Konrad I. von Wettin folgte also *Otto*, genannt der *Reiche*, von 1156—1190. Das erste betrübende Ereignis war der Tod seines geliebten Vaters — den 5. Februar 1157. Die erste Feindschaft erfuhr er von dem mächtigen Herzog *Wladislav* II. von *Böhmen*. Dieser *Wladislav* war ein habgieriger Nachbar; er fiel mit einem Heer herein in die Meißner Lande und wollte ein Stück der Niederlausitz an sich bringen. Sirach sagt: „*Ein treuer Freund ist ein starker Schutz*; wer den hat, der hat einen *großen Schatz*.“ Solch guten Freund fand unser Otto an Kaiser Friedrich I. (von 1152—1190.). Kaiser Friedrich sandte Boten an Herzog Wladislav und ließ ihm sagen, er möchte nur abstehen von einem Krieg gegen seinen Freund Otto von Meißen; sollte er aber mutwillig Krieg beginnen, so würde er dem Markgrafen Otto beistehen. Diese kaiserliche Drohung erschreckte den Wladislav so, daß er von seinem bösen Vorhaben abstand. Unser Otto blieb aber dem Kaiser für solche Gunst und Schutz zeitlebens treu ergeben.

Im deutschen Reich war damals ein mächtiger Fürst: Herzog Heinrich, der wegen seiner großen Tapferkeit Heinrich der Löwe genannt wurde. Auch dem hatte Kaiser Friedrich viel Gunst erwiesen, wofür ihm aber Heinrich der Löwe wenig dankbar war. Friedrich mußte mit seinem Heere nach Italien ziehen, weil sich da etliche Städte wider ihn empört hatten. Er belagerte die Stadt Alessandria; aber vergeblich. Dazu rafften böse Krankheiten viele aus seinem Heere weg. Der hochstrebende Heinrich sah des Kaisers Unglück mit Wohlgefallen; denn er dachte wohl selbst Kaiser zu werden. Eines Tages verließ er mit seinem ganzen Heere treulos den Kaiser. Der Kaiser Friedrich eilte ihm nach und holte ihn ein am Comersee. Da fällt nun eine Scene vor, die, wenn sie dramatisiert gegeben wird, auf Kinder einen tiefen Eindruck macht. Es ist folgende:

Friedrich: Ich bitte dich, verlaß mich nicht!
Heinrich: Ich bin zu alt für den Krieg. (Er war erst 46 Jahre alt.)
Friedrich: Ich bitte dich noch einmal, verlaß mich nicht!
Heinrich: Ich muß mein Land regieren.
Friedrich: Ich bitte dich dringend, verlaß mich nicht!
Heinrich: Ich habe keine Lust mehr zum Krieg.
Friedrich: Gedenke doch, daß ich dir nie etwas verweigert habe, und du könntest mich jetzt verlassen, wo der Deutschen Ehre und deines Kaisers Ruhm auf dem Spiele steht?
Heinrich trotzig: Ich will nicht bleiben!

Da umfaßte Kaiser Friedrich flehend das Knie des Heinrich; der aber blieb unbewegt. Als die Kaiserin Beatrix solches sah, ward sie über Heinrich tief entrüstet, wandte sich zu ihrem kaiserlichen Gemahl und sprach zu ihm: „Herr, stehe auf! Gott wird dir Hilfe leisten!"

Heinrich der Löwe bestieg sein Roß und zog mit seinen Mannen von dannen. Friedrich wurde von den Lombarden geschlagen, beinahe getötet, söhnte sich aber mit den aufrührerischen Städten aus und kehrte dann nach Deutschland zurück. Hier lud er den stolzen Heinrich vor sich — ein-, zwei-, dreimal: der aber kam nicht. Da zog der Kaiser mit seinem Heere wider diesen rebellischen Herzog. Aber Heinrich hatte auch ein gewaltiges Heer. Jetzt gedachte unser Markgraf Otto, wie ihm der Kaiser einst beigestanden, und wie er ihm nun auch beistehen müsse. Er rüstete ein Heer aus und führte es dem Kaiser zu. Wer gefällt euch nun besser: unser Markgraf Otto, oder jener übermütige Heinrich? Heinrich wurde besiegt. Jetzt mußte er vor dem Kaiser erscheinen. Der Kaiser saß auf einem Throne; Heinrich warf sich ihm zu Füßen. (Ähnliche Scene wie dort am Comersee!) Was denkt ihr, was der Kaiser nun ihm thun wird? —— Der edle Kaiser wurde tief gerührt, daß er weinte. Großmütig verzieh er dem Heinrich und ließ ihm auch sein väterliches Erbe, daß er Herzog von Braunschweig und Lüneburg bleiben sollte. U. s. w.

Solche Scenen aus dem Leben sind ganz dazu angethan, das Interesse der Kinder für sich zu gewinnen. Zugleich stellt diese Erzählung in lebendigen Zügen vor Augen, was Hochmut, Übermut, Undank, Dankbarkeit, Großmut ist.

Man webe, wo es sich einfach und ungesucht macht, einen passenden Spruch ein, um daran anzuknüpfen. Dafür noch ein Beispiel. Sirach sagt: „Neun Stücke sind, die ich in meinen Herzen hoch zu loben halte, und das zehnte will ich mit meinem Munde preisen." Unter diesen zehn Stücken stellt Sirach als erstes obenan: „Ein Mann, der Freude an seinen Kindern hat". Otto war mächtig, angesehen, reich; hatte er auch Freude an seinen Kindern? Leider nicht. Hier muß nun in frischen Zügen das Verhalten Albrecht des Stolzen und Dietrich des Bedrängten erzählt werden, und wie Otto von seinem Sohn Albrecht bekriegt und gefangen gesetzt wird (Döben bei Grimma), wie Kaiser Friedrich I. seine Freigebung befiehlt. Doch nun genug!

5. Litteratur.

§. 186. Wir machen noch Geschichts- und Bilderwerke, Leitfaden und Atlanten namhaft, die der Lehrer zur Vorbereitung und beim Unterricht benutzen mag. Charakteristische Züge, die gerade das Kind lebhaft interessieren, findet man, wie gesagt, oft nur in größeren Werken und auch da nur zerstreut; der Lehrer hat sie zu suchen und zu sammeln.

I. Einige größere Geschichtswerke. 1. Dr. H. Dittmar, Die Geschichte der Welt vor und nach Christus. 2. Dr. C. Wernicke, Die Geschichte der Welt. 3. Webersche Weltgeschichte. 4. Schlosser, Weltgeschichte für das deutsche Volk. 5. Leopold von Ranke — nach Auswahl. 6. Giesebrecht, Deutsche Kaisergeschichte. 7. Mommsen, römische Geschichte. 8. Deutsche Verfassungsgeschichte von G. Waitz.

II. Werke für den Bedarf resp. höherer Anstalten und der Volksschulen. 1. Dr. H. Dittmar, Umriß der Weltgeschichte. 2. Dr. Spieß und Berlet, Weltgeschichte in Biographien. In drei sich konzentrisch erweiternden Kursen. 3. Ruthardt, Chronik der Weltgeschichte. 4. W. Dietlein, Bilder aus der Weltgeschichte. Ein Hilfsbuch beim geographischen Geschichtsunterricht für Lehrer ꝛc. 5 Welter, Lehrbuch der Weltgeschichte. (Verfasser katholisch.) 6. Th. Kriebitzsch, Allgemeine Geschichte in Charakterbildern. 7. Dr. Müller, Geschichte des deutschen Volkes.*) 8. C. Plötz, Auszug aus der alten, mittlern und neuern Geschichte. 9. Hopf, Lehrbuch für den Geschichtsunterricht in Präparandenanstalten.

III. Leitfäden für Volksschulen. 1. Dr. H. Dittmar, Leitfaden der Weltgeschichte. 2. J C. Andrä, Erzählungen aus der Weltgeschichte. 3. **Dr. Ludwig Hahn,** Leitfaden der vaterländischen Geschichte. 4. **Mohr-Flathe,** Sächsische Geschichte. 5. **Petermann,** Sächsische Geschichte.

IV. Historische Lesebücher. 1. H. W. Stoll, Erzählungen aus der Geschichte. Für Schule und Haus. 5. Bändchen. 2. Derselbe, Die Sagen des klassischen Altertums. 2 Bände. 3. Derselbe, Die Helden Griechenlands und Roms in Krieg und Frieden. 2 Bände. 4. Derselbe, Bilder aus dem altgriechischen Leben. 5. Schwab, Die schönsten Sagen des klassischen Altertums. 6. K. Richter, Götter und Helden. Griechische und deutsche Sagen. 7. Dr. L. Stacke, Erzählungen aus der neuesten Geschichte. (1815—1871.) 8. Fr. A. Eckstein, Karl Friedrich Beckers Erzählungen aus der alten Welt für die Jugend. 9. Die Ahnen von Freitag.

V. Bilderwerke. 1. Münchener und Stuttgarter Bilderbogen, die historische Stoffe behandeln. 2. Dr. Brandes und Dr. Flathe, Die deutsche Geschichte in Bildern. 3. Vergrößerungen aus dem vorhergehenden Werke. 30 Bilder. Mit Text. Meinhold & Söhne in Dresden.

VI. Geographische Hilfsmittel. 1. Dittmar, Historischer Atlas. 2. v. Spruner, Historischer Atlas. 3. Putzger, Historischer Atlas.

VII. Poetische Werke. 1. Dr. W. Fricke, Deklamatorik, praktischer Teil, zur Unterstützung der Geschichte historisch geordnet. 2. Berthelt, Jäckel, Petermann, Deklamierbuch. 3. Dr. K. Wagner, Germania in Bildern deutscher Dichter. (Geschichte der Deutschen in Gedichten.) 4. Franz Lipperheide, Lieder zu Schutz und Trutz. Gaben deutscher Dichter aus der Zeit des Krieges im Jahre 1870.

Endlich verzeichnen wir noch ein sehr interessantes Schriftchen von H. Jastram, aus welchem zu ersehen, wie die realen Fächer: Geschichte, Geo-

*) Neueste Auflage, besorgt von Dr. Fr. Junge.

graphie, Naturlehre und Naturgeschichte seit Mitte des 17. Jahrhunderts in den Volksschulen je mehr und mehr zur Geltung gelangt sind. Der Titel dieses monographischen Schriftchens ist: „Zur Geschichte und Praxis des Realunterrichtes in der Volksschule.“ Leipzig. B. G. Teubner.

Fünftes Kapitel.

Methodik des geographischen Unterrichts.

1. Wichtigkeit des Gegenstandes.

§. 187. Auf die Methodik der Geschichte lassen wir die Methodik der Geographie folgen. Jeder dieser beiden Gegenstände führt dem Geiste einen besonderen Kreis von Vorstellungen zu: die Geschichte zeitliche Ereignisse und Thatsachen, die Geographie als solche zunächst geographische Raumvorstellungen. Beide verhalten sich also, rein formal angesehen, wie Zeit und Raum. Zwischen beiden Gegenständen besteht eine enge Verbindung — eine nahe Verwandtschaft; denn was in der Zeit geschehen, muß irgendwo geschehen sein. Sinnig bezeichnet dies Verhältnis Dr. Tegnér also:

„Die Geographie ist das Lokal der Geschichte;
Die Geschichte ist eine bewegliche Geographie.“

In früherer Zeit hatte der gewöhnliche Mann wenig Interesse an geographischen Kenntnissen; seine nächste Heimat war seine Welt. Wie ganz anders ist das jetzt, wo durch Eisenbahnen, Dampfschiffahrt und Telegraphie auch die fernen und fernsten Länder mit dem Heimatlande in die unmittelbarsten Verkehrsbeziehungen gesetzt sind. Für vorteilhafte Betreibung der Handelsgeschäfte sind selbst für den gewöhnlichen Mann geographische Kenntnisse unentbehrlich. Auch die Tageslitteratur, die mit ihren politischen, kommerziellen, industriellen Artikeln und Anzeigen selbst in den Kreisen der Arbeiter gelesen wird, erfordert zu ihrem Verständnis ein gewisses Maß erdkundlicher Kenntnisse. Wie oft ziehen Auswanderer von dannen über Land und Meer; da wollen selbst unsere Kinder wissen, woher diese fremden Leute kommen, wohin sie wollen, durch welche Länder, über welche Meere sie dahin gelangen.

Ein besonderes Interesse an der geographischen Wissenschaft hatte aber von jeher der Kreis der Gebildeten. Wenn sich bei einem Volke aus lauterm Wissensdrange das Verlangen regt, den Schauplatz, auf dem sich der Mensch bewegt, über die Grenzen des engern Vaterlandes hinaus in seiner Allgemeinheit kennen zu lernen und in seinem Wesen zu erfassen, so muß das als ein Zeichen hohen geistigen Aufschwunges betrachtet werden. Daß dieser Wissensdrang der Jetztzeit eigen ist, dafür sprechen die ungeheuren Fortschritte, welche die Erdkunde allein in den letztverflossenen Jahrzehnten gemacht hat. Man denke an die Menge von Entdeckungen, Messungen, Zählungen, Beobachtungen; man denke an

die Erweiterung des Weltverkehrs mit seinen bequemen, raschen, sichern und umfassenden Hilfsmitteln. U. s. w. (Siehe Weiteres hierüber bei: Richthofen, Aufgaben und Methoden der heutigen Geographie.)

Wie so die Geographie eine allgemeine Wichtigkeit besitzt, so ist sie nun auch als Bildungsmittel für die Volksschule wichtig. Als solches bildet sie material und formal.

a) Materiale Bildung. Sie führt dem Geiste zahllose Vorstellungen zu von Land und Meer, Berg und Thal, Flüssen und Seen, Stadt und Dorf, von staatlichen Einrichtungen und bürgerlichen Gewerben u. s. w. Die zuvor beschriebene Bedeutung, welche dieser Gegenstand fürs Leben hat, gehört ebenfalls zum materialen Nutzen desselben.

b) Formale Bildung. Man kann im allgemeinen sagen: in dem Grade ein Unterrichtsgegenstand an sich den kindlichen Geist zu fesseln und zum Denken anzuregen vermag, in dem Grade ist er an sich formal bildend. Bei guter methodischer Behandlung ist der formale Bildungswert der Geographie keineswegs gering.

α) In der Geographie giebt es viel zu merken; sie übt die Gedächtniskraft. β) Die geographischen Objekte stellen sich in verschiedenen Formen dar. Diese Seite des Gegenstandes bildet, zumal wenn der Lehrer Landschaftliches anschaulich zu schildern versteht und mit dem Unterricht kartographisches Zeichnen verbunden wird — die Einbildungskraft und das Konstruktionsvermögen. (Bei Wiederholungen muß sich das Kind ein genaues Bild von dem betreffenden Lande denken — seine Form im Geiste rekonstruieren. Zeichnende Methode.) γ) Ehedem war Geographie fast nur ein Merkgegenstand. Karl Ritter hat gezeigt, wie die geographische Wissenschaft einer wahrhaft bildenden Behandlungsweise fähig ist. Durch Anwendung der Ritterschen Methode, soweit davon in der Schule die Rede sein kann, ist diesem Gegenstande erst seine wahre Bedeutung gegeben, er ist für die Schule zu einem wahrhaft denkbildenden Unterrichtsgegenstande geworden. δ) Giebt der Lehrer den Kindern Gelegenheit, ein herrliches Thal, eine majestätische Gebirgsgruppe, einen großartigen Wasserfall, eine liebliche Landschaft in Wirklichkeit zu sehen, oder doch durchs Stereoskop in photographischen Bildern zu schauen: so bildet er den Sinn für Naturschönheiten — den ästhetischen Sinn.

Manche Methodiker wollen, daß der Unterricht in den Naturwissenschaften, insbesondere in Geographie, Geschichte, Naturlehre, Sternkunde — ganz geflissentlich religiös behandelt werde. Bezüglich der Geographie sagen wir: der Hauptzweck dieses Gegenstandes ist, daß das Kind Geographie lerne. Der Forschergeist religös gestimmter Gelehrter führt jedoch auch bei unserm Gegenstande auf Gott hin. Es ist erhebend, wenn ein Karl Ritter seine größte geographische Arbeit mit dem frommen Wunsch gleichsam einsegnet: „Sie sei mein Lobgesang des Herrn.“ Für sein Portrait wählte er zum Motto das Psalmwort: „Die Himmel erzählen die Ehre Gottes und die

Feste verkündet seiner Hände Werk." Und selbst in der Volksschule soll der geographische Unterricht von einer christlich religiösen Weltanschauung getragen sein. Wird derselbe in deutsch patriotischer Gesinnung erteilt, so wird er im Kinde überdies das Bewußtsein wecken und stärken, daß es einer großen und herrlichen Nation angehöre.

Obgleich die Geographie ihr eigenes Gebiet hat, so steht sie doch mit verschiedenen andern Gegenständen in eigentümlichen Beziehungen. Welche Pflanzen in einer Gegend wachsen, welche Tiere da leben, das hängt wesentlich von der geographischen Zone ab. Daher spricht man auch von Pflanzen- und Tiergeographie. Selbst Weltgeschichtliches ist nicht selten wesentlich von gewissen geographischen Bedingungen abhängig gewesen. Darum ist in der Geographie oft auf Geschichtliches und Naturkundliches Bezug zu nehmen, wie denn Geschichte stets mit Geographie verbunden ist. Weil nun die Geographie mit verschiedenen realen Gegenständen in mannigfacher sozialer Beziehung steht, hat sie Herbart (in seinem „Umriß pädagogischer Vorlesungen") eine „assoziierende Wissenschaft" genannt. Wenn andere Methodiker sie eine konzentrierende nannten, so meinten sie im Grunde dasselbe.

2. Aufgabe und wichtigste Methoden des geographischen Unterrichts in der Volksschule.

§. 188. Die Aufgabe des geographischen Unterrichts in der Volksschule im allgemeinen ist: in bildender Weise eine möglichst genaue Kenntnis des engern und weitern Vaterlandes, nötige Bekanntschaft mit Europa und den übrigen Erdteilen zu vermitteln und über das Verhältnis der Erde zu den übrigen Himmelskörpern genügende Belehrung zu geben.

Nach Verschiedenheit der Anordnung der geographischen Stoffe für einen bestimmten Lehrgang unterscheidet man: a) eine analytische, b) eine synthetische, c) eine analytisch-synthetische Methode. Letztere nennt man auch die konzentrisch-synthetische. — Nach Verschiedenheit unterrichtlicher Behandlungsweise unterscheidet man ebenfalls drei Formen: a. die konstruktive oder zeichnende, b. die vergleichende, c. die assoziierende.

1. a) Die analytische Methode. Sie geht durchweg vom Allgemeinen zum Besondern. Jedes größere Besondere ist ihr wieder ein Allgemeines, das sie in seine Besonderheiten zerlegt. Näher bezeichnet, betrachtet sie die Erde zuvörderst als Weltkörper — als einen Stern unter den Sternen; sie faßt allerlei astronomische und mathematische Erscheinungen und Verhältnisse ins Auge, als: Gestalt, Größe, Bewegung, Erdaxe und Erdpole, Meridian- und Parallelkreise, Erdzonen u. s. w. Sodann betrachtet sie die physikalischen Beschaffenheiten der Erdoberfläche: Kontinente und Meere, Inseln und Halbinseln, Gebirge, Hoch- und Tiefebenen; Haupt- und Nebenmeere, Busen und Buchten,

Flußsysteme, Landseen u. s. w. Endlich faßt sie auch ins Auge: Staaten und Völker, die Wohnorte und Beschäftigungen der Menschen u. s. w. Wollen wir diesen Gang nach seinen allgemeinsten Grundlagen kurz, d. i. mit den gewöhnlichen Benennungen bezeichnen, so folgen hier aufeinander: mathematische, physische, politische Geographie. In strenger Durchführung ist die analytische Methode eine wissenschaftliche, keine elementare.

b) Die synthetische Methode wählt zum Ausgangspunkt dem Kindes Bekanntes und von ihm Geschautes, — das Vaterhaus und den Wohnort mit seiner Umgebung, geht von da zum Vaterlande, in großen Staaten zunächst zur heimatlichen Provinz oder zum Regierungsbezirk, von da zu Deutschland und den angrenzenden Ländern, darauf zu Europa und zur ganzen Erde. Auf diesem successiven Wege hat sich die Geographie selbst erst ihr Gebiet erobern müssen. Der geographische Unterricht unserer Kinder beginnt immer erst mit der Heimat, von wo aus sich der geographische Horizont allmählich erweitert. Hieraus läßt sich schon folgern, daß die Elementarmethode den synthetischen Weg einzuschlagen haben wird. Daß sie sich auch mit der analytischen verbinden könne, ja zu verbinden habe, davon später.

c) Die analytisch-synthetische oder die konzentrisch-synthetische Methode. Rein durchgeführt in dem Werke von Dr. Ed. Stößner, Elemente der Geographie in Karten und Text. (3 Kurse. 6. Aufl.) In jedem Kursus behandelt derselbe das Ganze der Geographie. So giebt er im ersten Kursus die notwendigsten Begriffe aus der mathematischen Geographie, läßt darauf einen übersichtlichen Unterricht über alle Erdteile und Weltmeere folgen, giebt aber hierbei meist nur die Namen der Erdteile und Hauptmeere, bei jedem Erdteil nur etliche Halbinseln, Gebirge, Flüsse, Städte, bei jedem Hauptmeer nur etliche Meerbusen und Inseln. Im zweiten Kursus geht er ebenso das Ganze der Geographie durch, wobei die geographischen Objekte des ersten Kursus wiederholt, aber nun mit neuen vermehrt werden. Der dritte Kursus enthält stofflich alles, was im ersten und zweiten Kursus dagewesen, jedoch abermals mit Erweiterungen. Dieser Lehrgang ist auch konzentrisch, aber nicht lokal, sondern real konzentrisch. Er enthält auch eine Synthese, aber ebenfalls eine reale, keine lokale oder räumliche.

2. a) Die konstruktive oder zeichnende Methode. Ihr Urheber ist Dr. Sven Ågren. Er ließ immer erst zeichnen, was geographisch gelernt werden sollte. Seine Methode machte damals großes Aufsehen. Karl Ritter trat warm für sie ein. Er that es mit folgenden Worten: „Wirklich geht seine — des Dr. Ågren — ganze Methode dahin, daß der Schüler, **vor** allem Dozieren des Lehrers, sich selbst erst seine Landkarte auf eine so richtige und sichere Weise, welche die Methode Schritt vor Schritt angiebt, entwerfe, und deren Verhältnisse auffinde und einübe, daß diese in ihren Formen und Relationen

ihm stets innerlich als Bild vor der Seele stehen. Da dies die sicherste und erste Grundlage für das ganze Gebäude der geographischen Wissenschaft, insofern diese es mit den Raumverhältnissen zu thun hat, sein muß, welche nur durch eine Konstruktion mit Gedächtnis- und Kunstübung zugleich in die Seele des Schülers niedergelegt und so als unveräußerliches Eigentum gewonnen werden kann, das sich dann in jedem Augenblicke und zu jedwedem Bedürfnisse im ganzen und einzelnen von selbst zu rekonstruieren und reproduzieren imstande ist: so stehe ich keinen Augenblick an, dieser Methode den Vorzug vor allen bisherigen Kompendien der Elementargeographien einzuräumen."

Das Ågrensche Verfahren ist kurz dieses. Es giebt dem Schüler ein Netz mit Parallelkreisen und Meridianen, bezeichnet dann, wenn es gilt, irgend ein Stück Land, oder einen Erdteil, oder eine Insel zu kartographieren, Punkte, die ins Netz einzutragen und zuletzt durch gerade Linien zu verbinden sind. Es ergiebt sich da allenthalben eine geographische Grundform von dem betreffenden Lande, Eilande, Halbinsellande u. s. w. Ågren unterscheidet zwei Konstruktionskurse: das Eintragen und Verbinden der charakteristischen Punkte, und einen Vollendungskursus jener Zeichnung nach einer Musterkarte.

Die Methode war nur in höheren Lehranstalten anwendbar; denn sie setzt Schüler voraus, die sich in der Menge der Meridiane und Parallelkreise leicht zurecht finden und im Zeichnen geübt sind. In der Elementarschule hat jene Methode in ihrer Urform keinen Eingang gefunden. Dr. Lüdde sagt in seiner Schrift: „Die Geschichte der Methodologie der Erdkunde" über die Ågrensche Methode: „Der Verfasser ist durch dieses Werk Repräsentant der Konstruktionsmethode, d. i. die dem ferneren oder nachfolgenden geographischen Unterricht vorauszuschickende Herstellung einer Landkarte, vermittelst der Eintragung dazu ausgewählter Punkte als Erdstellenbezeichnungen, und daraus zu entwickelnder Linien und Flächen in ein Kartennetz. Absoluter als von Ågren ist diese Idee von niemand durchgeführt." — Gleichwohl ist Karl Ritter ihr einziger Lobredner gewesen, während andere Autoritäten, wie Diesterweg, Prange, Lüdde — ihr das Wort nicht haben reden mögen. Curtman nennt sie ohne Umstände „ganz unpädagogisch".

Wie man schon vor Graser mit dem Lesen das Schreiben verbunden, so in der Geographie lange vor Ågren das Zeichnen mit dem erdkundlichen Unterricht. Diese methodische Weise hat ihre interessante Geschichte, über die ein Aufsatz von Dr. Delitsch: „Beiträge zur Methodik des geographischen Unterrichts" sehr reiche Belehrungen giebt. An diesen Aufsatz uns anlehnend, heben wir zunächst die Namen Lohse und Oppermann heraus.

Dr. Johannes Lohse, Lehrer in Hamburg, verband schon vor Ågren in seiner „Elementargeographie von Europa" (1817), in seinem „Methodischen Lehrbuch der Geographie in 3 Kursen" (1825 und 1834) in praktischer Weise das Kartenzeichnen mit dem geographischen Unterrichte. „Hat der Schüler einen Fluß nach Ort und Namen kennen gelernt, so muß er erst die Anzahl der Richtungen angeben" (die

Flüsse sind auf den obigem methodischen Werke beigegebenen Karten doppelt gezeichnet, der wirkliche Lauf mit sehr feinen Linien, die Hauptrichtungen (Grundformen) mit starken geraden Linien, z. B. die Garonne mit 2, die Loire mit 5, der Rhein mit 11 Richtungen), dann ihre Richtung nach den Himmelsgegenden von der Quelle aus; darauf muß er nach Anschauung der Karte den Fluß zeichnen und nachdem er sich die verhältnismäßige Länge der Richtungen gemerkt hat, die Zeichnung ohne Anschauung der Karte anfertigen. So ist mit allen Flüssen zu verfahren, und ähnlich mit den Gebirgen. Beim Lernen der Städte hat der Schüler jedesmal den Fluß zu zeichnen, an welchem diese Städte unmittelbar oder rechts wie links vor demselben liegen; auch sind die Meeresküsten zu zeichnen, an welchen Städte liegen. Eine solche Weise, den geographischen Unterricht zu behandeln, nennt man „zeichnende Methode".

Diese zeichnende Methode in der Geographie ist, jedoch in etwas anderer Form, auch angewendet worden von M. F. Oppermann. Oppermann selbst spricht sich darüber also aus: „Das Landkartenzeichnen ist für die Schule unerläßlich. Der Schüler muß dahin gebracht werden, daß er die Formen der Länder vor sich stehen hat. Durch das Zeichnen wird der Lernende genötigt, jeden einzelnen Punkt genau anzusehen."

Das Kartenzeichnen ist freilich sehr zeitraubend und nimmt, wird es in die Geographiestunden verlegt, dem Gegenstande viel Zeit weg. Damit nun die Geographiestunde nicht in eine Zeichenstunde verwandelt würde, sann Oppermann auf möglichste Vereinfachung dieser Zeichenarbeit. Darüber schreibt Dr. Delitsch im genannten Aufsatz: „Nach Oppermanns Idee soll der Schüler durch eine richtige, so wenig als möglich zeitraubende Selbstzeichnung das genaue Bild des Landes sich vorstellen lernen und dann durch mancherlei Repetitionen dieses Bild sich ganz zu eigen machen. Er arbeitet mit Karten, die alle zu behandelnden Merkmale fein gezeichnet und mit grauer Farbe gedruckt bereits enthalten und zieht Stunde für Stunde die zu lernenden Teile — aber nicht mehr als diese — mit schwarzer Farbe nach. Dabei verweilt er hinlänglich bei den Merkmalen, zeichnet ein richtiges Bild, führt dasselbe in allmählicher Entwicklung dem Geiste vor, und die Arbeitet kostet ihm verhältnismäßig wenig Zeit."

So sinnig dieses methodische Verfahren für den Augenblick erscheint, dürfte es doch nicht den gewünschten praktischen Nutzen gehabt haben. Das verlangte Kartenzeichnen ist ein rein mechanisches, bei dem der Geist des Schülers sehr wenig selbstthätig zu sein braucht. Zweckmäßiger ist es wohl, weniger vollkommen gezeichnete Karten vom Schüler zu verlangen, die er aber auf Grund vorangegangener Anschauung selbständig zu fertigen hat. Es wird ihm dies wesentlich erleichtert, wenn er sich nach Anleitung des Lehrers der geographischen Grundformen bewußt wird. (Siehe Rhein S. 544!) Dieses freie Selbstzeichnen ist jedenfalls bildender, als das mechanische Überzeichnen.

b) Die vergleichende Methode. 1. Wo man vergleicht, sucht man an verwandten Gegenständen Ähnlichkeiten und Unterschiede auf. Die geographischen Objekte lassen verschiedenartige Vergleichungen zu. So sind Südamerika und Afrika in Bezug auf Formation und Küstenbildung ähnlich; Deutschland mit dem alten Griechenland in Bezug auf geographische und ethnographische Geteiltheit. Es lassen sich vergleichen die Gebirge Frankreichs mit den deutschen, die Gewässer Spaniens mit denen Italiens, die Alpen Oberitaliens mit den Karpathen, die Vegetation der Tropengegenden mit der der kalten Zonen, das Klima Englands mit dem eines andern Landes, und so tausend andere Dinge mehr. Diese für den Schüler oft recht anziehende Betrachtungsweise geographischer Objekte ist zwar eine geographische Vergleichung, doch noch nicht das, was man „vergleichende Methode" nennt.

2. Diejenige Methode des geographischen Unterrichtes, welche vorzugsweise die vergleichende genannt wird, geht auf die Naturursachen ein, denen gewisse geographische Erscheinungen ihr Sein und ihr Sosein verdanken. Hier forscht man z. B. woher es komme, daß Nil und Indus an ihren Ausflüssen Delta-Land bilden; wie der südliche Rhein zu seiner grünen, das gelbe Meer zu seiner gelblichen Farbe komme; warum das südliche Sachsen im allgemeinen kältere Temperatur habe als das nördliche.

Ja man geht bei diesen Forschungen noch weiter, indem man mit der geographischen Lage und Beschaffenheit eines Landes auch seine Kultur und seine historische Bedeutung in Verbindung bringt. W. Pütz weist z. B. in seinem „Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung" (§. 50) nach, daß das alte Rom eben durch seine günstige geographische Lage im Mittelpunkte der das Mittelmeer umgebenden Länder eine völkerverbindende Weltstellung hatte, die es sowohl zur Unterhaltung eines lebhaften Handelsverkehrs mit den Nachbarländern, als zur Herrschaft über dieselben benutzte, indem Flotten und Heere von diesem Zentrum des Mittelmeeres nach drei Erdteilen ausgingen. Er bemerkt aber weiter auch, daß mit der Entdeckung Amerikas und des Wasserweges nach Ostindien Italien seine günstige Weltstellung verloren und seine Rolle an Nationen habe abgeben müssen, deren Länder mit einer ähnlichen Küstenentfaltung die günstigere Stellung am Ozean verbanden. Die physischen Beschaffenheiten des jetzigen Italiens sind noch ganz die des alten Italiens; aber die politisch-historische Bedeutung der Vorzeit hat es nicht mehr und erlangt sie sicher so nie wieder. Daß zwischen der Beschaffenheit eines Landes und der Kultur seiner Bewohner kausale Beziehungen bestehen, ist nicht in Abrede zu stellen. Es besteht hier in der That eine Art Prädestination.*) Doch hat diese ihre Grenzen.

*) Dr. Ed. Eyth sagt in seinem „Überblick der Weltgeschichte vom christlichen Standpunkte" S. 17: „Durch eine leichte, aber unerklärbare Ursache hat

In obiger Beschreibung liegen im allgemeinen zwei Arten der vergleichenden Geographie: die extensiv vergleichende und die intensiv vergleichende. Bei der extensiv vergleichenden sucht man Ähnlichkeiten und Unterschiede von zwei oder mehreren verwandten geographischen Objekten auf (Südamerika und Afrika — Alpen und Karpathen. — Südküste Europas und Südküste Asiens — Italien und Korea); bei der intensiv vergleichenden forscht man nach den Natursachen einer geographischen Erscheinung, nach den physikalischen Einwirkungen bestimmter geographischer Verhältnisse auf bestimmte kulturgeschichtliche Zustände und Entwicklungen. (Siehe Dr. Oberländer §. 4. S. 39.)

Zusatz. Karl Ritter, der Urheber der vergleichenden Methode, beschreibt das Wesen derselben wie folgt: „Die Erde und ihre Bewohner stehen in der genauesten Wechselwirkung, und ein Teil läßt sich ohne den andern nicht in allen seinen Verhältnissen darstellen. Daher werden Geschichte und Geographie immer unzertrennliche Gefährten bleiben müssen. Das Land wirkt auf die Bewohner und die Bewohner auf das Land. Es schien, als wenn man bisher den wichtigen Einfluß der Naturbeschaffenheit in den Geographien zu leicht und zu oberflächlich behandelt, und ich machte mir zum Augenmerk, ihren Einfluß zu zeigen. Sowie Chronologie die Basis der Geschichte ist, ohne deren Hilfe alle Fakta verwirrt sind, ebenso notwendig schien mir die physische Beschaffenheit die Basis der Geographie zu sein. Sie ist das Skelett, um welches alles andere nur Fleisch und Muskel ist; sie giebt dem Ganzen Zusammenhang und jedem Teile seinen eigentümlichen Charakter und sein Leben."

Geistvoll ist die Rittersche Methode; aber sie kann zu einer Art fatalistischer Anschauung führen. Man hat sich nämlich wohl zu hüten, hier eine starre Notwendigkeit anzunehmen. Professor Dr. Peschel sagt: „Die Kulturgeschichte gewährt uns Beispiele für die folgenden drei Fälle: 1. ein Erdraum ist für eine gewisse weltgeschichtliche Leistung außerordentlich bevorzugt, die Leistung aber bleibt aus, wie z. B. die Osmanen am Thor zweier Binnenmeere und angesichts von Inselschwärmen nie Seefahrer geworden sind; 2. ein Erdraum ist besonders ungünstig für eine Leistung beschaffen, und dennoch bezwingen seine Bewohner alle Hindernisse, wie das zerrissene Inseldelta der Niederlande mit starker Bewegung der Ebbe und Flut für das unwohnlichste Stück Erde erklärt werden muß und doch eine neidenswerte Landwirtschaft groß gezogen hat; 3. ein Erdraum ist bevorzugt für einen glanzvollen Aufschwung der Kultur, und dieser wird auch erzielt, wie dies bei Ägypten der Fall war. Da unter diese drei Fälle sich alle geschichtlichen Erscheinungen einreihen lassen, so gelangt man zu dem Schlußsatz, daß die sogenannte Prädestination irgend eines Erdraumes nur immer wieder durch die Thaten der Bewohner sich erfüllt, die geschichtliche That aber muß der Historiker zergliedern, nicht der Erdkundige. Dieser letztere hat sich nur auf die Ermittlung zu beschränken, in wiefern ein bestimmter Erdraum seine Bewohner in ihren Leistungen gefördert und zur Ausbildung welcher Fertigkeiten er sie genötigt hat."

Noch bemerken wir, daß die Idee der vergleichenden Erdkunde sich schon bei Herodot und Strabo findet. Herodot meint sie, wenn er sagt, daß er „aus Ersichtlichem das Unbekannte abnehme". Strabo stellt in seinem geo-

Gottes Allmacht die Natur und Mannigfaltigkeit ihrer Geschöpfe nicht nur befördert, sondern auch eingeschränkt und festgestellt. Es ist der Winkel unserer Erdaxe zum Sonnenäquator. Nur eine kleine Abweichung in ihrer Richtung, und alles wäre anders, weil die Zonen andere oder keine wären. Diese vorausgesetzt, hat die Hand des Schöpfers durch die Bergreihen, welche sie zog, und durch die Ströme, welche davon ausgehen, gleichsam den rohen, aber festen Grundriß aller Geschichte entworfen."

graphischen Werke allerlei Vergleiche an, z. B. zwischen dem Delta des Nil und dem des Indus, zugleich mit Angabe der physischen Ursachen dieser Erscheinungen. So kannte das Altertum der Sache nach auch schon die extensiv und die intensiv vergleichende Geographie; denn Strabo meint offenbar die erstere, Herodot die letztere. Aber es waren eben nur erst Ansätze; zur systematischen Entfaltung gelangte der große Gedanke dieser Methode erst nach Jahrtausenden durch Karl Ritter. Gehört nicht auch das Wort des Thucydides hierher: „Das Land hat nicht den Menschen, sondern der Mensch das Land"?

c) Die assoziierende Methode. Der Name „assoziierend" bedeutet nach seinem Etymon ein Verhältnis sachlicher Verwandtschaft der Geographie mit andern realen Gegenständen, und hat insofern zunächst nur Wert für die Wissenschaft. Man hat aber gemeint, daß diese soziale Verwandtschaft auch von der Elementarmethode zu beachten sei; denn sie erst ermögliche es, einen — wie man annahm — an sich sehr trockenen Gegenstand durch Welt- und Kulturhistorisches, Naturgeschichtliches, Technologisches zu beleben. Man belastete aber dadurch die Elementargeographie dermaßen mit fremden Stoffen, daß die topographischen Namen nur noch den Dienst der Nägel im Kleiderrechen hatten, und daß man den Gegenstand selbst seines eigentlichen Charakters beraubte. Diese Vermengung verwarf Karl Ritter schon im Jahre 1833. „Diejenige Wissenschaft, sagt er, welche erst des Reizes der Übertragung oder Nutzanwendung aus andern Wissenschaften bedarf und des eigenen Keimes der Entfaltung ermangelt, wird keineswegs als Disziplin zur humanen Ausbildung des menschlichen Geistes gehören und würde auch keine eigne Stelle in der Reihe der bildenden Schulwissenschaften verdienen." Die geographische Methode kennt jetzt zweckmäßigere Mittel, den Gegenstand in rein geographischer Behandlung bildend und interessant zu lehren. Damit soll jedoch keineswegs gesagt sein, daß man in der Erdkunde auf Naturkundliches, Historisches u. s. w. gar keinen Bezug nehmen dürfe. Es giebt in der That eine berechtigte, in der Natur des Gegenstandes selbst liegende Assoziation. So finden wir es ganz angemessen, bei England der dortigen großen Steinkohlenlager und der Zinnbergwerke, bei Arabien des Kaffees, der edlen Pferde und des Kamels, bei Ostindien des Elefanten, des Tigers, des Pfefferstrauches, des Zimts, der Edelsteine, bei Lützen der Lützener Schlacht und Gustav Adolfs zu gedenken. Aber man halte Maß; die Erwähnung von Naturprodukten darf nicht in naturgeschichtliche Beschreibung übergehen. Im elementaren Geographieunterricht haben historische Personen und Thatsachen erst Bedeutung, wenn sie in der Geschichte dagewesen sind.

Zusatz. Die assoziierende Methode ist alt; denn schon Strabo (um 20 n. Chr.) sprach ihr das Wort. Lange vor ihm hatte nämlich der griechische Geograph Ephoros (350 v. Chr.) gelehrt, daß die Geographie der Geschichte ganz einzuverleiben sei, während ein anderer griechischer Geograph, Polybius, wollte, daß die Geschichte aus der Geographie ganz zu verdrängen sei. Beide Ansichten mißbilligt Strabo, indem er fordert, daß Geschichte auf Geographie, Geographie auf Geschichte Rücksicht nehmen solle. Das ist gewiß eine berechtigte Assoziation auf diesem Gebiete.

3. Der geographische Unterricht in der Volksschule.

Einleitung.

§. 189. Nachdem wir unter 1. den pädagogischen Wert, unter 2. die Lehrarten der Geographie im allgemeinen besprochen haben, gehen wir nun daran, in Grundlinien diejenige geographische Methode näher zu zeichnen, die wir die elementare nennen.

Der geographische Unterricht im ganzen zerfällt in einen Vorkursus und in einen Hauptkursus. Den Vorkursus bildet die Heimats- und Vaterlandskunde; der Hauptkursus behandelt den eigentlichen geographischen Unterricht.

Die Heimatskunde fällt, darüber sind die besten Methodiker völlig einig, in gegliederten Volksschulen dem Altar vom 7. bis 10. Jahre zu, nimmt also die ersten drei Schuljahre in Anspruch. Da in der dreiklassigen Schule die Kinder in Unter- und Mittelklasse in der Regel je 2 Jahre sitzen, so würde bei diesem Klassensystem die Heimatskunde mit der Kunde vom engern Vaterlande (resp. Provinz) der Unter- und Mittelklasse zufallen; der eigentliche geographische Unterricht aber der Oberklasse. Das ist methodisch gewiß das Richtige. Auch Pestalozzi sagt: „Das Kind soll erst nach Reifung in der Anschauung der Welt zur Geographie, d. i. zur Kunstanschauung der Welt übergehen."

I. Vorkursus.

Heimatskunde.

A. Heimatskunde im engern Sinne.

§. 190. a) Bedeutung im allgemeinen. Heimatskunde wird im engern und weitern Sinne genommen. Im engern Sinne ist sie elementare Kenntnis des Heimatsortes und seiner Umgebung, soweit diese vom Kinde unmittelbar geschaut werden kann, im weitern Sinne Vaterlandskunde oder, wenn das engere Vaterland groß ist, die Kunde der Provinz oder des Regierungsbezirkes mit Einschluß der Kunde vom Heimatsort. In gegenwärtigem Paragraph nehmen wir das Wort im engern Sinne.

Die Aufgabe der Heimatskunde im engern Sinne beschreibt O. Kronwald (in seinem Unterricht in der Heimatskunde) treffend also: „Für die vorliegende Erörterung ist der Begriff der Heimatskunde so gefaßt, daß sie eine höhere Stufe des schulmäßigen Anschauungsunterrichtes darstellt. Während nämlich der Anschauungsunterricht überhaupt eine allgemeine sachliche und sprachliche Tendenz hat, soll die Heimatskunde eine planmäßige methodische Gewinnung von Anschauungen erstreben, welche speziell zur Vorbereitung auf den nachfolgenden geographischen Unterricht geeignet sind. Heimatskunde ist hiernach ein höherer Kursus des Anschauungsunterrichtes, welcher die

bestimmt ausgeprägte Tendenz verfolgt, unter planmäßiger Gewinnung von Anknüpfungspunkten und Vorbereitungen für das spätere Verständnis geographischer Belehrungen die Schüler mit den geographischen Grundbegriffen und Verhältnissen, mit der geographischen Sprache — sowie mit der Bezeichnung und Symbolisierung dieser Begriffe und Verhältnisse anschaulich und elementar bekannt zu machen." Sonach ist die Aufgabe der Heimatskunde eine vierfache: α. Erlernung geographischer Begriffe aus unmittelbarer Anschauung; β. Bekanntmachung mit der geographischen Kunstsprache; γ. allgemeines Kartenverständnis; δ. eine sich aus diesem Unterricht ergebende Kenntnis der Heimat.

Es ist nicht ohne Interesse, zu wissen, welch' hohe Bedeutung Karl Ritter der Heimatskunde selbst für einen wissenschaftlichen geographischen Kursus beilegte. Er sagt darüber: „Die natürliche Methode ist diejenige, welche das Kind zuerst mit der Wirklichkeit orientiert und zu fixieren sucht, auf der Stelle, wo es lebt, auch sehen lehrt. Sei es nun Stadt oder Dorf, Berg oder Thal, wo das Kind seine ersten geographischen Kenntnisse — nicht in der Stube, nicht auf der Landkarte und aus dem Buche, sondern in der Natur erhalten kann, diese bleibt sich immer gleich. Diese Elementarmethode vereinigt alle Forderungen der Wissenschaft und der Methode und ist darum die einzig richtige. Hier lernt das Kind das Land in allen seinen Verhältnissen kennen, lernt im selbstgezeichneten Bilde die Karte aller andern Länder verstehen. Ist diese Elementarbildung zweckmäßig beendet, so sind auch die meisten Schwierigkeiten, welche die Geographie als fernerer Unterricht darbietet, gebrochen." Kurz: „Wer das Besondere lebendig erfaßt, erhält zugleich das Allgemeine mit." (Goethe.)

b) Zeit. Im ersten Schuljahr werden im Anschauungsunterricht auch verschiedene Gegenstände aus der Umgebung des Kindes besprochen; doch ist das noch keine Heimatskunde im geographischen Sinne. Diese beginnt erst mit dem 2. Schuljahr und setzt sich als Vaterlandskunde fort im 3. und 4. Schuljahr. Zweiklassige Volksschulen haben die Heimatskunde in die zweite Klasse zu verlegen.

c) Lehrgang. Bei Feststellung der in der eigentlichen Heimatskunde zu behandelnden Stoffe gehen wir von dem methodischen Grundsatze aus, daß die Heimatskunde die Basis für allen nachfolgenden geographischen Unterricht ist und sein soll. Darum müssen hier geflissentlich alle die Gegenstände zur Besprechung gelangen, welche für den spätern geographischen Unterricht von grundlegender Bedeutung sind. Denken wir uns einen beliebigen Wohnort und dessen Umgebung. So klein dies Stück im Verhältnis zur ganzen Erde ist, so bietet es gleichwohl eine große Anzahl von geographischen Grundverhältnissen und Grundbegriffen, von erdkundlichen Objekten, die wir fast allerorten so oder ähnlich wieder finden. Solche sind Lage (Nachbarorte, Fluß, Berg)

— Größe — Oberflächengestaltung, als: Ebenen, Hügel, Berge, Hochland, Tiefland — Gewässer, als: Fluß, Bach, Teiche, See — klimatische Verhältnisse (Regen, Schnee, Eis, Wind u. s. f.) — Fruchtbarkeit des Bodens: Getreideland, Gartenland, Weinberge, Obstgärten, Wiesen, Waldungen — Bewohner: Beschäftigungen derselben, bürgerliche und kirchliche Gemeine u. s. w. Bei jeder dieser geographischen Kategorien kommen wieder Glieder vor, als bei der Lage die Begriffe: Ost, West, Nord, Süd (Horizont); bei Berg und Thal: oben, unten, vorn, hinten, drüben, hüben; bei einem Fluß: Quelle, Lauf, Flußbett, Breite, Ufer, Zuflüsse, Mündung; bei einem Berge: der Fuß, die Seiten, die Steilheit derselben, Bergspitze; bei einem Teich oder See: der Wasserspiegel, Wasserwellen, Ufer, Insel, Halbinsel, Landzunge, Busen. Insbesondere hat die Heimatskunde auch die sichtbaren Erscheinungen am Himmelsgewölbe in den Kreis ihrer Betrachtung zu ziehen und so auch die mathematische Geographie vorzubereiten; z. B. Auf- und Untergang der Gestirne, die Mondphasen, Sonnen- und Mondfinsternisse, Ab- und Zunahme der Tage, die Jahreszeiten u. s. w.

Es ist hiermit zur Genüge angedeutet, welch' reicher rein geographischer Stoff sich für die Heimatskunde im engern Sinne ergiebt. Und daß diese Stoffe in ihrer Gesamtheit wirklich die Basis für die nachfolgenden geographischen Kurse bilden, leuchtet sofort ein, wenn wir erwägen, wie weiterführende Lehrbücher ihre Beschreibungen der einzelnen Länder nach eben denselben Kategorien ordnen, die unserm skizzierten Kursus propädeutisch zu Grunde liegen.

Wie aller Unterricht der untern Stufen, so ist auch der heimatliche noch nicht streng systematisch geordnet. Doch ist er drum nicht planlos. Er wird beherrscht vom Prinzip der Anschauung. Dies bestimmt fast durchgehends auch die Aufeinanderfolge der Stoffe. Die besten Lehrbücher, wie das „Lehrbuch für Heimatskunde" von Dr. W. Jütting und Hugo Weber, ordnen nach den Jahreszeiten. Von den Blumen, die unser heimatlicher Boden erzeugt, wird im Frühjahr, von den wichtigsten Obstarten, die bei uns wachsen, im Herbst gesprochen. U. s. w.

Einen detaillierten Gang hier aufzustellen, halten wir nicht für nötig; es könnte sich ohnehin nur um einen idealen handeln, da die Wirklichkeit in Nord und Süd, in der Mark und in der oberrheinischen Tiefebene weit verschieden ist. Wir verweisen darum auf die unten verzeichnete Litteratur, insbesondere nochmals auf das schon genannte Lehrbuch von Jütting und Weber.

d) Unterrichtsweise. Sie ist im wesentlichen die des Anschauungsunterrichtes, also: Anschauen, Benennen, Betrachten, Vergleichen, Zusammenfassen der gewonnenen Merkmale zu kleinen Beschreibungen u. s. w. Was von den oben angeführten räumlichen Vorstellungen außerhalb des Schulraumes liegt, wird draußen an Ort und Stelle angeschaut und betrachtet. Dazu dienen im Sommer gemeinsame Ausgänge, die etwa allmonatlich an einem Nachmittage an-

gestellt werden. Außerdem wird der Lehrer es sich angelegen sein lassen müssen, geeignete Veranschaulichungsmittel für diesen Unterricht zu beschaffen. Auch sind die Kinder anzuleiten, selbst geographische Objekte zeichnend darzustellen.

e) Lehrmittel und Litteratur. *a.* Lehrmittel. Für die Heimatskunde hat sich jeder Lehrer selbstverständlich die zunächst erforderlichen Veranschaulichungsmittel selbst zu fertigen, als: einen Plan der Wohnstube — einen Situationsplan des Schulhauses, eine Karte vom Heimatsorte u. s. w. *b.* Litteratur. α) Theoretische Werke. Dr. F. A. Finger: Anweisung zum Unterrichte in der Heimatskunde ꝛc. Otto Kronwald: Der Unterricht in der Heimatskunde. β) Praktische Anweisungen. Dr. Finger: Anweisung ꝛc. Rittershausen: Heimatskunde als Grundlage des ersten geographischen Unterrichts. (Zunächst für Berlin.) Zur Herstellung einer Karte für die Heimat wird dem Lehrer ein treffliches Hilfsmittel die entsprechende Sektion der Generalstabskarte des Landes werden, die ja im Buchhandel käuflich zu haben ist; so z. B. für Waldenburg Sektion 94 (Glauchau) der sächsischen Generalstabskarte. (Pr. 1 M. 50 Pf.) — Abhandlungen im pädagogischen Jahresbericht und in pädagogischen Werken.

B. Vaterlandskunde.

§. 191. Vorbemerkung. Wenn die Heimatskunde im engern Sinne sich lediglich auf den Wohnort und die nächste Umgebung des Kindes bezieht und so zu sagen seinen Gesichtshorizont noch nicht übersteigt: so schreitet nun der weiter führende geographische Kursus zur geographischen Behandlung des engern Vaterlandes (Sachsen — Weimar — Altenburg) oder der Provinz (in Preußen: Schlesien — Hannover ꝛc.) fort. Hauptsächlich seit 1866 ist es gebräuchlich, die Geographie des engern Vaterlandes auch noch Heimatskunde zu nennen. Man nimmt dann das Wort im weitern Sinne, gleichbedeutend mit Vaterlandskunde in unserm Sinne. Wir behalten letztere Bezeichnung bei.

1. Lehrgang. a) Grundsätze. α) Man wähle für Kinder von 8—11 Jahren (für dieses Alter gehört die Vaterlandskunde) nur das aus, was für dies Alter verständlich und bildend ist. β) Man behandele diejenigen Teile des Vaterlandes, die der Heimat des Kindes am nächsten liegen, eingehender, als ferner liegende. So können eine Anzahl Städte von an sich geringer Bedeutung wegen ihres Verkehrs mit dem Heimatsorte des Kindes für dieses drum von besonderem Interesse sein. γ) Bei diesem Unterricht ist ferner noch ein Doppeltes zu beachten: zum ersten, daß das zu lehrende Neue in angemessener Weise stetig an die Heimatskunde angeschlossen, zum andern, daß durch die Vaterlandskunde der eigentliche geographische Kursus vorbereitet werde. (Propädeutische Stellung der Vaterlandskunde zum geographischen Hauptkursus.)

b) Der Lehrgang selbst. Das engere Vaterland ist ein Teil des großen. Man stelle darum neben der Karte vom Vaterlande auch die von Deutschland auf, und zeige dem Kinde die Lage des engern Vaterlandes oder der Provinz. Das Kind soll gleich anfangs sein engeres Vaterland als einen Teil des weitern erkennen und auffassen lernen.

Wie die Vaterlandskunde — oder, wem dieser Name besser zusagt: die Heimatskunde im weitern Sinne — nun wirklich den Charakter geographischen Unterrichts annimmt, das lehrt uns in mustergültiger Weise Pickel an seiner Heimatskunde von Sachsen-Weimar. Das Skelett seiner Anlage wird für jede andere Vaterlandskunde maßgebend sein können; daher lassen wir's folgen.

„A. Das Land. 1. Lage, Grenzen, Einteilung. 2. Größe. 3. Bodenbeschaffenheit. 4. Gewässer. 5. Produkte.

B. Das Volk. 1. Religion. 2. Kirchen- und Schulwesen. 3. Einrichtungen (Anstalten) für Arme und Hilfsbedürftige. 4. Gewerbe und Fabriken. 5. Mittel zur Beförderung des Verkehrs.

C. Der Staat. 1. Fürstenhaus, Staats- und Gemeindebehörden. 2. Gerichtsverwaltung. 3. Militärische Verhältnisse.

D. Einteilung und die wichtigsten Orte. 1. Der weimarische Kreis. 2. Der Eisenacher Kreis. 3. Der Neustädter Kreis."

Auch für die Vaterlandskunde anderer deutschen Länder besitzen wir treffliche Schriften. Siehe Litteratur!

2. Lehrweise. Wir deuten sie durch Angabe der wichtigsten methodischen Grundsätze an.

a) Schließe so viel als möglich das Neue der Vaterlandskunde an das Bekannte der Heimat an. Dieser Grundsatz ist gerade hier von besonderer Wichtigkeit. Er setzt aber voraus, daß die Heimatskunde wirklich so erteilt worden, daß darin der weiter führende geographische Unterricht seine Wurzeln habe.

b) Verdeutliche die geographischen Objekte an guten Karten. Die Bilder, welche die Heimatskunde giebt, sind aus dem Gesichtskreise der Kinder genommen; ihre Gegenstände können gleichzeitig in natura geschaut werden. Vaterlandskunde führt über den Kreis hinaus, den das Kind unmittelbar geschauet hat; darum ist hier der Gebrauch der Karte unentbehrlich. Man benutze nur gute Schulkarten. Was diese betrifft, so gilt als Grundsatz, daß diese durchaus nicht überladen sein dürfen. Alexander von Humboldt sagt hierüber: „Nur leer scheinende Karten prägen sich dem Gedächtnis ein. Sonst verwandeln sich die Karten in Lesebücher. Alle Übersicht verschwindet." (Siehe Litteratur!)

c) Man gehe im Unterricht vorherrschend analytisch. Jedes Land, jeder Kreis, jeder Fluß, jedes Gebirge werde erst als Ganzes angeschauet; von da gehe man erst an die Betrachtung der einzelnen Teile. (Ähnlich verfährt man bei Betrachtung mathematischer und naturgeschichtlicher Körper. Die Natur schreibt hier allenthalben den gleichen Gang vor.)

d) Unterstütze thunlichst die Auffassung geographischer Formen und Verhältnisse durch Zeichnungen, das Einprägen aber durch angemessene Merkzeichen an der Wandtafel. Da die Umgrenzung eines Landes oder Kreises, die Formationen der Gebirge, der Lauf der Flüsse u. s. w. nirgends ganz regelmäßig vorkommen, so führe man sie auf ihre Grundformen zurück, wodurch das Auffassen

der natürlichen Formen sehr wesentlich erleichtert wird. Geben wir hierfür zwei Beispiele, zugleich mit kurzen unterrichtlichen Ausführungen.

Erstes Beispiel. Die Grundform vom Königreich Sachsen ist ein spitzwinklig ungleichseitiges Dreieck. Dies zeichne man an die Wandtafel. Darauf lege man die Begrenzungslinien genauer ein. Die längste Seite geht von Ost nach Südwest, die mittlere von Ost nach Nordwest, die dritte liegt westlich. Für die Zwecke der Besprechung und Einübung bezeichne man die Grenzen mit Ziffern und Buchstaben. „1. Pr. Sa." bedeutet: Eins — preußisches Sachsenland. „2. Pr. Sch." bedeutet: Zwei — preußisch Schlesien. „3. B." bedeutet: Drei — Böhmen. U. s. w. Die Kinder sagen nun die Grenzen nach diesen Chiffern. Später läßt der Lehrer nur die Ziffern stehen, und zwar für den Zweck kurzer Fragstellung. Dann heißt es kurz: Woran grenzt Sachsen bei 1? — Woran bei 4? — Bei 6? — Bei 5? — Bei 3? — Bei 7? U. s. w.

Zweites Beispiel. Wir wählen hierzu den Lauf der Zwickauer Mulde von Schöneck bis Kolditz. In der Grundform bildet der Fluß von Schöneck bis Hartenstein einen östlichen Bogen, von Hartenstein (Stein) bis Lunzenau (Rochsburg) einen westlichen Bogen, von Lunzenau bis Kolditz eine gerade Linie in nördlicher Richtung. Die Wendepunkte kann der Lehrer mit Ziffern oder mit den Anfangsbuchstaben der dort befindlichen Ortschaften bezeichnen. Beide Bezeichnungsweisen sind bequem für die Beschreibung des Flußlaufes. Das Kind hat sich darüber auszusprechen wie folgt: Die Zwickauer Mulde entspringt bei Schöneck; in ihrem ersten Lauf bildet sie einen östlichen Bogen — von Schöneck bis Hartenstein (Stein); dann einen westlichen Bogen — von Hartenstein bis Lunzenau (Rochsburg). U. s. w. Später wird der Ausdruck verkürzt; da heißt es: Mulde von 1—2: östlicher Bogen; von 2—3: westlicher Bogen; von 3—4: nördlicher Lauf. Ferner kann auf Kommando des Lehrers von allen Schülern der Lauf des Flusses in seinen Grundformen auch in der Luft gezeichnet werden, womit sich wieder die Beschreibung verbinden läßt. U. s. w.

Wir haben in vorstehenden Beispielen nur etliche praktische Winke geben wollen. Die Mannigfaltigkeit der Übungen ist hier wirklich groß; wird sie verstanden und benutzt, so wird der Unterricht selbst höchst bildend und interessant werden, besonders wenn auch noch die nachfolgenden Regeln gehörig beachtet werden.

e) Man möge, soweit es thunlich, die einfachsten und leichtesten Fälle der vergleichenden Erdkunde in Anwendung bringen. Wie nahe liegt es z. B., von den Kindern selbst den Grund dafür aufsuchen zu lassen, woher es komme, daß fast alle fließende Gewässer Sachsens von Süd nach Nord gehen. In ähnlicher Weise wird sich auch Geschichtliches, Naturkundliches, Technologisches ꝛc. anschließen lassen. So macht man den Gegenstand in erhöhtem Grade zu einem Denkgegenstande.

f) Nach Einprägung der geographischen Objekte suche man das geographische Interesse der Kinder weiter durch lebendige Schilderungen von Land und Leuten zu erhöhen. Z. B. in der Vaterlandskunde von Sachsen durch: Schilderung der Sächsischen Schweiz — des Volkslebens der Wenden; Schilderung der Spielwaarenfabrikation u. s. w.

Litteratur. a) Bücher — für die Hand des Lehrers. Jedes Land hat hier seine eignen Vaterlandskunden; darum hier nur einige Werke als Beispiele: Engelhardt-Flathe für Sachsen; Friedemann, Das Königreich

Sachsen; der oben erwähnte Pickel für Sachsen-Weimar; Dietlein für die preußische Provinz Sachsen. Langheim, Heimatskunde des Herzogtums Braunschweig.

b) Bücher — für die Hand der Schüler. Sie müssen die Merkstoffe in knappester Form enthalten, ähnlich wie Berthelt, Jäckel, Petermann für Sachsen im Anhange zum größern Handbuch.

c) Veranschaulichungsmittel. Auch hier hat jedes Land seine Spezialkarten. Beispiele. Für Sachsen: Trommer; Delitzsch; für Westfalen und Rheinlande: Fix; fürs Riesengebirge: Leeder; für Württemberg Henzler; für Italien: Schiaparelli und Mayr.

II. Der geographische Hauptkursus.

Erdkunde.

§. 192. Wir haben bereits oben die verschiedenen geographischen Methoden beschrieben. Welche von den dort ausgeführten gehören wohl in die Elementarschule?

Im Elementarunterricht läßt sich: streng synthetisch, aber auch analytisch synthetisch gehen. Hiernach lassen sich die Lehrstoffe auf zweifache Weise ordnen.

I. Lehrgang. 1. Streng synthetischer Weg. Diesen haben wir in unserm Lehrgange bereits betreten, indem wir von der Heimat ausgehend zur Vaterlandskunde fortschritten. Von da aus läßt sich auf synthetischem Wege vorwärtsgehen: zum weitern Vaterlande — zu Deutschland; daran schließen sich die germanischen Staaten Europas: Österreich, Schweiz, Belgien, Niederlande, Dänemark, Skandinavien, Großbritannien mit Irland; nun folgen die übrigen europäischen Länder nach ihrer nähern oder entferntern Bedeutung für Deutschland, also: Frankreich, Rußland, Italien — die Reiche der pyrenäischen und der Balkanhalbinsel. Die fremden Erdteile werden nach ihrer Wichtigkeit für Europa in folgender Ordnung zu behandeln sein: Asien mit Australien, Amerika, Afrika. Den Schluß macht ein Kursus aus der physikalischen und mathematischen Geographie.

2. Analytisch synthetischer Weg. Es läßt sich dieser in zwei Formen ausführen.

a) An die Heimats- und Vaterlandskunde schließt sich sofort ein Unterricht übers Erdganze an; vom Erdball geht man zu den Erdteilen und Weltmeeren, von da zu den einzelnen Ländern der Erdteile. Etwas mehr detailliert würde sich der Gang etwa so gestalten (nach Stößner — Elemente der Geographie in Karten und Text — erster Kursus): Kugelgestalt der Erde. Bewegung der Erde und deren Folgen. Liniennetz des Globus. Die Himmelsgegenden. Die 5 Erdteile. Die 5 Weltmeere. Die Hauptgebirge und Hauptgewässer der einzelnen Erdteile. Länder Europas im allgemeinen. — Von hier ab Deutschland eingehend — wie auch das übrige ganz nach dem Gange unter 1.

b) Der ganze geographische Stoff kann weiter in 2 oder 3 sich konzentrisch erweiternden Kreisen erteilt werden. So thun: Pütz, Leit-

faden und Lehrbuch. Daniel, Leitfaden und Lehrbuch. Stößner, Elemente der Geographie in Karten und Text — in 3 Kursen. (Letzteres Werk, in methodischer Beziehung epochemachend, ist eben wieder in neuer Auflage erschienen.)

Der Weg 2ª erscheint uns für die Volksschule der empfehlenswertere.

II. Lehrweise. Sie ist nach der Art des geographischen Stoffes verschieden, anders bei Länderbeschreibung, anders bei physikalischer, anders bei mathematischer Geographie. Hierfür nur einige Andeutungen.

a) Bezüglich der Länderbeschreibung wird manches von der Karte oder Zeichnung abgelesen werden können, anderes vom Kinde durch Nachdenken zu finden sein, während wieder anderes vom Lehrer vortragsweise zu geben sein wird. (Siehe das Beispiel von Italien S. 550!) Auch hier das Neue in stetem Anschluß an Früheres. Absolut Neues ist als solches natürlich einführend zu behandeln. (Tropische und polare Erscheinungen — Vulkane u. s. w.)

b) Bezüglich der physikalischen Geographie wird die abschließende Behandlung der Oberstufe das auf den vorangegangenen Stufen Gegebene zusammenstellen, ordnen und erweitern. Hier gilt es, durch die besten Veranschaulichungsmittel den schwierigen Stoff möglichst zu verdeutlichen. Zusammenstellung des Merkstoffes, Abfragen und Einprägen desselben.

c) Bezüglich der mathematischen Geographie muß sich der Lehrer, was den zu behandelnden Stoff betrifft, beschränken, das Ausgewählte an den besten Apparaten versinnlichen, das zu Gebende populär vortragen, die Merkstoffe zusammenstellen, gehörig abfragen und einprägen. (Tägliche und jährliche Erscheinungen am Firmament: Augenschein — sachliche Erklärung.)

d) Angehende Lehrer verfallen leicht in den Fehler, sich zu lange bei Dingen aufzuhalten, die der geübte Lehrer rasch abthut; man beeile sich thunlichst, zu einführenden populären geographischen Schilderungen zu gelangen.

III. Lehrmittel und Litteratur. Die Litteratur ist hier überaus reich. Hier folgt eine Auswahl.

A. Für einen einfachen Kursus.

Für die Hand des Schülers ist nötig: ein Büchlein, das den unentbehrlichen Merkstoff enthält; ein wohlfeiler, aber guter Atlas, der nur wenige Karten zu enthalten braucht; nach Befinden ein Werkchen, das beides enthält. Hierzu leisten folgende Schriften gute Dienste.

1. H. Lettau, Kleine Geographie für Volksschulen. Mit 20 größern und kleinern Karten und mathematischen Figuren. Preis geb. 30—35 Pfg.

2. J. L. Algermissen, Kleiner Handatlas. Mit besonderer Berücksichtigung der Heimats- und Vaterlandskunde. Text und 10 Karten in Farbendruck. 0,50 M. NB. Für jeden Regierungsbezirk in besonderer Ausgabe.

3. Der erste Kursus von Stößner.

4. Rössel, Atlas für sächsische Volksschulen. (Ausgabe I für einfache Volksschulen.) Vorstehende 4 Schriftchen enthalten neben Text auch die nötigen Karten.

5. Pütz, Leitfaden für den geographischen Unterricht.

6. Klöden, Kleine Geographie. (Ganz neu: Bänitz u. Kopke, Lehrbuch der Geographie. 3 Kurse. Gute Kärtchen und vorzügliche Bilder.)

B. Für einen weiter führenden Kursus:

7. Daniel, Lehrbuch der Geographie.

8. Pütz, Lehrbuch der vergleichenden Erdkunde.

C. Handbücher für den Lehrer:

9. Daniel, Handbuch der Geographie.

10. Dr. A. Drechler, Katechismus der mathematischen Geographie.

11. Dr. Benthin, Lehrbuch der Sternkunde in entwickelnder Stufenfolge.

D. Kartenwerke:

12. Vorzügliche Wandkarten. Kiepert (stumme und politische). Chavanne, z. B. Asien und Afrika. Haardt, z. B. die Alpen. Petermann, z. B. Deutschland. Leeder, Schulwandkarten von den verschiedensten Ländern.

Von Atlanten sind zu nennen:

13. Sydows methodischer Atlas.

14. Stielers Schulatlas, desgleichen dessen Handatlas.

15. H. Langes Schulatlas (in 3 Ausgaben).

E. Methodische Werke:

16. Dr. H. Oberländer, Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritterschen Schule historisch und methodologisch.

17. Schworella, Kritischer Leitfaden der Kartographie.

Für das Inventar gewöhnlicher Volksschulen sind an geographischen Veranschaulichungsmitteln zum mindesten zu beschaffen:

1. Eine Karte zur Heimatskunde (vom Lehrer selbst zu zeichnen). 2. Wandkarte zur Vaterlandskunde. 3. Leeder, Politische Karte von Deutschland. 4. Petermann, Physikalische Karte von Deutschland. 5. Leeder, Karte von Europa. 6. Derselbe, östliche und westliche Halbkugel. 7. Ein Globus (bei Reimer in Berlin von C. Adami — unzerbrechlich). 8. Raaz, Karte von Palästina. (Photo-Lithographie.)

Für weiter gehende Bedürfnisse liefert Reimer in Berlin in ausgezeichneter Weise: Erd- und Himmelsgloben, Lunarien, Planetarien und Tellurien. Hierher gehört insbesondere die Ringkugel (sphaera armillaris), die in sehr sinniger Weise kosmische Bewegungen veranschaulicht.

Schulen, die über mehr Mittel verfügen, mögen noch beschaffen: Wetzel, Wandkarte für die mathematische Geographie. Ferner: Die Karten zur physikalischen Erdbeschreibung. Verlag von Nitzsche. Schwäbisch-Hall. Ein Stereoskop mit den vorzüglichen Stereoskopenbildern von Linde & Comp. Berlin. Adolf Lehmann, geographische Charakterbilder.

Weiter nachzulesen: Aufsätze über geographischen Unterricht, resp. mit praktischen Ausführungen — im Schulblatt der evangelischen Seminare Schlesiens; im pädagogischen Jahresbericht von Dittes (Oberländer); in der „Deutschen Vierteljahrsschrift", 31. Jahrg. Nr. 122: „Die Erdkunde als Unterrichtsgegenstand" — von O. Peschel.

Zugabe 1. Lehrplan für den erdkundlichen Unterricht in einer 4klassigen (sächsischen) Volksschule.

Vorbemerkung. Die Erdkunde hat nach den Bestimmungen der obersten Schulbehörde in Sachsen bei 3- und mehrklassigen Schulen vom 3. Schuljahre in besondern Lektionen, bei 2klassigen vom 5. Schuljahre an zu beginnen. — In Klasse III tritt dieser Unterricht in wöchentlich 2 Stunden als Heimatskunde auf. Über den Lehrgang in diesem Unterrichte siehe S. 539 der Schulkunde. Der weitere geographische Unterricht beginnt mit dem 5. Schuljahre und hält der Regel nach 2jährige Lehrkurse bei wöchentlich einer Unterrichtsstunde ein. Auch hier nehmen wir für den weiterführenden Unterricht, die Repetitionszeit abgerechnet, im Jahre 36 Lehrstunden an. Nur das für das erste Schuljahr in nachstehendem Lehrgang Gegebene ist speziell für sächsische Schulen; was dagegen für das zweite Jahr der II. Klasse und was für die Oberklasse verzeichnet worden, paßt selbstverständlich für jede andere einfache deutsche Volksschule.

Erste Mittelklasse. (Kl. II.)

Erstes Jahr: Das sächsische Vaterland.

1. St. Lage, Grenze (politische und Naturgrenzen), Größe, Einteilung Sachsens. — Die Kinder lernen sich auf der Karte von Sachsen orientieren.

2.—6. St. Oberflächengestaltung im allgemeinen; Verteilung der einzelnen Bodengestaltungsformen über das Land; die drei Hauptgebirge mit den höchsten Bergen; das Tiefland.
7.—11. St. Bewässerung; Sachsen ein Binnenland. Die fließende Bewässerung: ihre Abhängigkeit von der Oberflächengestaltung; die einzelnen Flüsse und Flußgebiete in Sachsen.
12. St. Klima: Charakter desselben im allgemeinen und Beeinflussung durch Lage, Oberflächengestaltung &c. Natürliche Fruchtbarkeit: bedingt durch Bodenart (Auen, Pflegen, Heiden), durch Bodengestaltung, Bewässerung und Klima.
13. und 14. St. Produkte: Tiere und Pflanzenwelt und deren Abhängigkeit von Oberflächengestaltung, Bewässerung, Klima, Fruchtbarkeit &c. Produkte aus dem Mineralreich; Bäder.
15. St. Bewohner: Zahl, Verteilung, Nahrungsquellen im allgemeinen.
16.—23. St. Der sächsische Ackerbau, Bergbau, die sächsische Industrie. Eingehende Schilderung einzelner hervorragender Industriezweige.
24. St. Handel; Verkehrswege in Sachsen.
25. St. Religion der Bewohner; Abstammung — sonst und jetzt.
26. St. Staatseinrichtung: Sachsen ein Königreich, König und Königshaus.
27. St. Sachsen ein Glied des deutschen Kaiserreichs; das sächsische Heerwesen.
28.—36. St. Die vier Kreishauptmannschaften. Die wichtigsten Orte derselben und deren Merkwürdigkeiten (jede in circa 2 St.).

Zweites Jahr: Das deutsche Vaterland.

1. und 2. St. Lage, Grenzen, Größe, Staaten. (Orientierung auf der Karte von Deutschland.)
3.—8. St. Oberflächengestaltung: Charakter im allgemeinen; Alpen, Mittelgebirgs- und Tiefland. (Es ist nötig, das ganze Alpengebirge übersichtlich zu behandeln und erst darnach die deutschen Alpen zu behandeln.) Die einzelnen Gebirge und höchsten Berge; die germanische Tiefebene.
9.—14. St. Bewässerung: Die deutschen Meere, Küsten und Inseln. Die fließende Bewässerung und deren Abhängigkeit im allgemeinen von der Oberflächengestaltung. Die 6 Hauptströme; die deutschen Seen.
15. St. Klima und Fruchtbarkeit — immer zuerst Allgemeines (z. B. Charakter des Klimas und Beeinflussung desselben durch die Oberflächengestalt des Landes &c.), dann die wichtigsten Einzelheiten.
16. St. Bewohner: Zahl, Verteilung, Abstammung, Nahrungsquellen.
17. und 18. St. Deutscher Ackerbau, Bergbau, deutsche Industrie, deutscher Handel und Verkehr.
19. St. Religionsverhältnisse.
20. St. Verfassungsverhältnisse: Der Kaiser und das Kaiserhaus. Reichsregierung und Reichstag.
21.—29. St. Königreich Preußen.
30.—32. St. Die thüringische Staatengruppe.
33. und 34. St. Die übrigen kleinern Staaten Norddeutschlands.
35. St. Die Königreiche Bayern, Württemberg.
36. St. Baden, Hessen-Darmstadt, Elsaß, Lothringen.
(Sachsen zu wiederholen.)

Oberklasse.

Erstes Jahr.

1.—4. St. Die Erde als Weltkörper. Gestalt der Erde. Globus und Orientierung darauf. Die 5 Erdteile und 5 Weltmeere.

5. und 6. St. Europas Lage, Grenzen, Größe, Bestandteile; Karte von Europa.
7.—12. St. Oberflächengestaltung: Gebirge, Hoch- und Tiefebenen.
13.—18. St. Wasser und Bewässerung. a. Meere; Küstengliederung, Halbinseln, Landengen, Inseln, Meerbusen, Meerstraßen. b. Fließende Gewässer. c. Seen.
19.—20. St. Klima und Fruchtbarkeit.
21. und 22. St. Bewohner nach Zahl, Verteilung, Abstammung.
23. und 24. St. Nahrungsquellen; Bildung; Religion.
25. St. Europäische Staaten und Staatseinrichtungen (im allgemeinen).
26. und 27. St. Österreich.
28. und 29. St. Schweiz, Niederlande, Belgien.
30. St. Dänemark, Schweden, Norwegen.
31. St. Britisches Reich.
32. St. Frankreich.
33. St. Italien.
34. St. Rußland.
35. St. Pyrenäische Halbinsel.
36. St. Balkanhalbinsel.
(Deutschland zu wiederholen.)

Zweites Jahr.

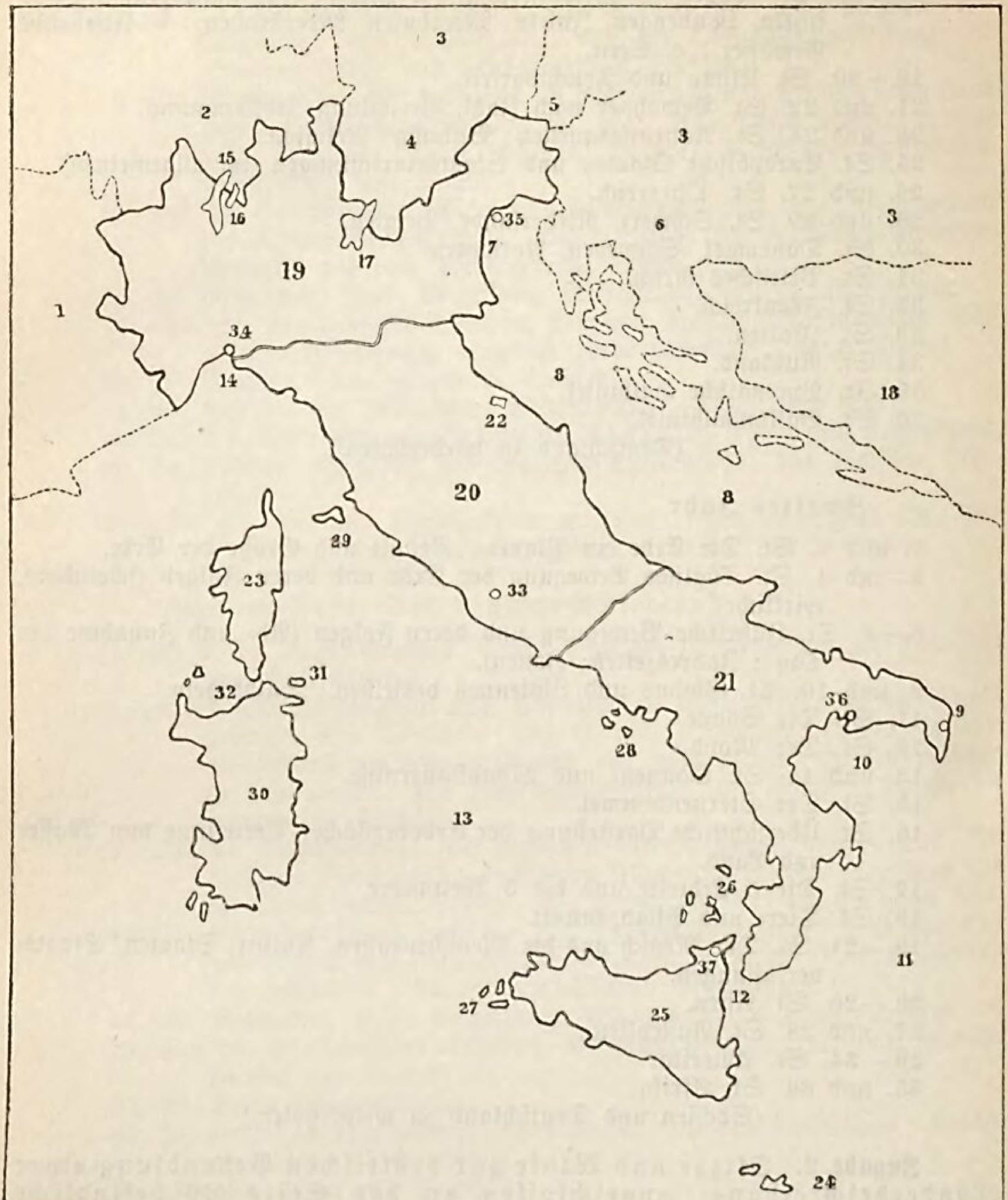
1. und 2. St. Die Erde ein Planet. Gestalt und Größe der Erde.
3. und 4. St. Tägliche Bewegung der Erde und deren Folgen (scheinbare, wirkliche).
5.—8. St. Jährliche Bewegung und deren Folgen (Ab- und Zunahme der Tage; Jahreszeiten; Zonen).
9. und 10. St. Globus und Liniennetz desselben. Halbkugeln.
11. St. Die Sonne.
12. St. Der Mond.
13. und 14. St. Sonnen- und Mondfinsternisse.
15. St. Der Sternenhimmel.
16. St. Übersichtliche Darstellung der Erdoberfläche; Verteilung von Wasser und Land.
17. St. Die 5 Erdteile und die 5 Weltmeere.
18. St. Tier- und Pflanzenwelt.
19.—21. St. Der Mensch und die Menschenrassen. Kultur, Staaten, Staatsverfassungen.
22.—26. St. Asien.
27. und 28. St. Australien.
29.—34. St. Amerika.
35. und 36. St. Afrika.
(Sachsen und Deutschland zu wiederholen.)

Zugabe 2. Skizze und Winke zur praktischen Behandlung einer Länderbeschreibung, angeschlossen an das Seite 550 befindliche Kartenbild von Italien.

Eine gute Wandkarte von Italien (von Schiaparelli und Mayr — Gotha, Perthes) und eine gute Weltkarte oder wenigstens eine gute Karte von Europa hängt vor den Augen der Kinder. Der Lehrer hat eine Wandtafel zur Seite, auf die er vor der Unterrichtsstunde das Kartenbild gezeichnet hat, wie es Seite 550 befindlich; nach Befinden eine zweite Wandtafel zu etwaigen kleinern zeichnerischen Ausführungen oder zum Anschreiben von Namen. Durch Ablesen von der Karte oder durch entlockende Fragen des Lehrers wird folgendes gewonnen:

a) Italien liegt von Sachsen aus südlich. Der nördlichste Punkt Italiens

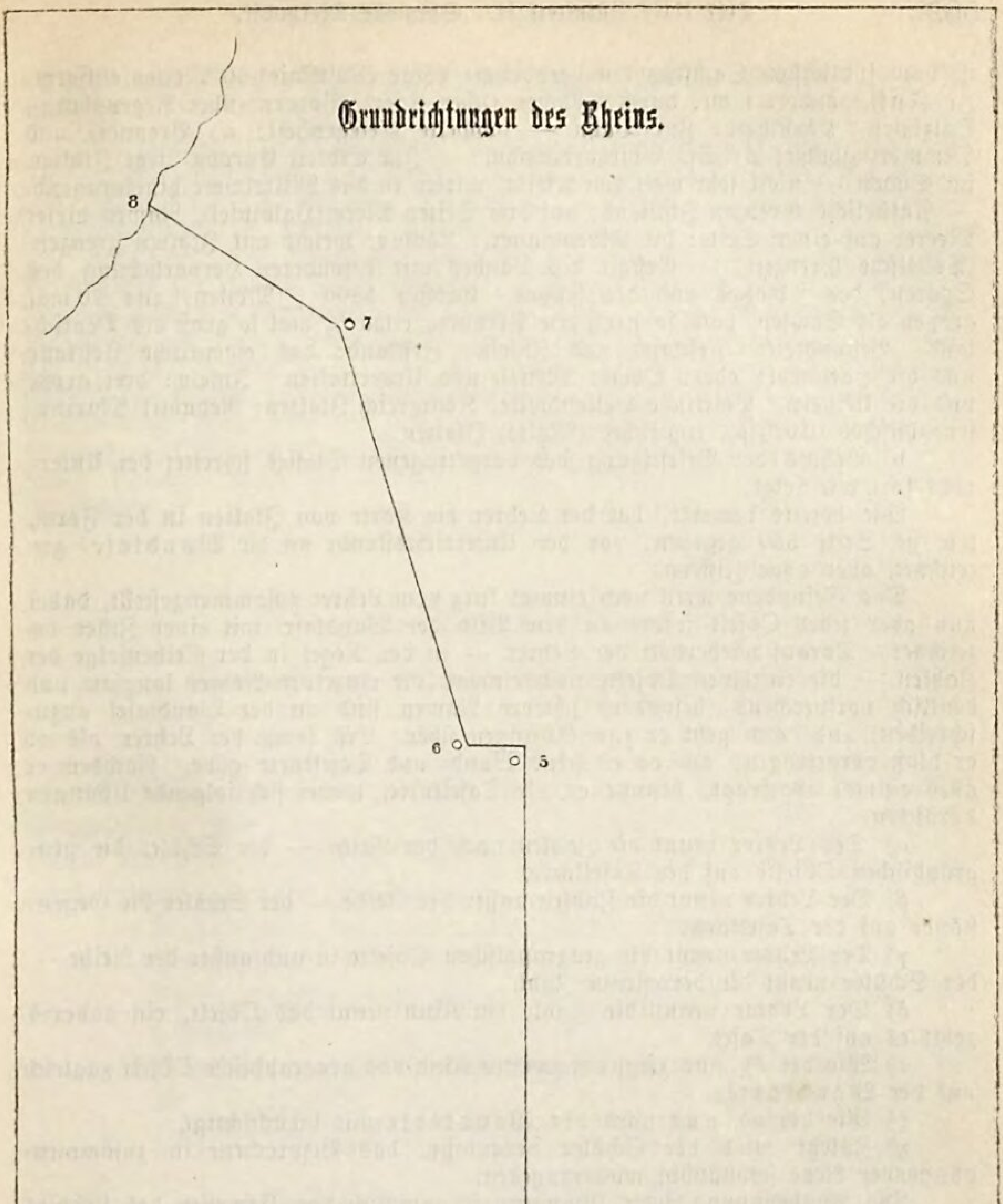
Italien.



Erklärung der Karte.

1. Frankreich. 2. Schweiz. 3. Österreich. 4. Tyrol. 5. Kärnthen. 6. Küstenland. 7. Busen von Venedig. 8. Adriatisches Meer. 9. Otranto. 10. Busen von Tarento. 11. Jonisches Meer. 12. Straße von Messina. 13. Tyrrhenisches Meer. 14. Busen von Genua. 15. Lago Maggiore. 16. Luganer See. 17. Gardasee. 18. Türkei. 19. Oberitalien. 20. Mittelitalien. 21. Unteritalien. 22. St. Marino. 23. Corsica. 24. Malta. 25. Sicilien. 26. Liparische Inseln. 27. Ägadische Inseln. 28. Pontinische Inseln. 29. Elba. 30. Sardinien. 31. Caprera. 32. Straße von Bonifacio. 33. Rom. 34. Genua. 35. Venedig. 36. Tarento. 37. Messina.

Grundrichtungen des Rheins.



ist vom südlichsten Sachsens auf geradestem Wege (Luftlinie) 60 Meilen entfernt. Zu Fuß wandert man: durch Böhmen (über Eger), Bayern (über Regensburg), Salzburg, Kärnthen. Zur Bahn — doppelte Gelegenheit: α) Brenner- und Semmeringbahn; β) St. Gotthardsbahn. — Im Erdteil Europa liegt Italien im Süden — nicht sehr weit von Afrika, mitten in das Mittelmeer hineinragend. — Natürliche Grenzen Italiens: auf drei Seiten Meer (Halbinsel), Namen dieser Meere; auf einer Seite: die Alpenmauer. Länder, welche mit Italien grenzen. (Politische Grenzen.) — Gestalt des Landes mit besonderer Hervorhebung des Sporen, des Absatzes und des Fußes. Größe: 5800 □Meilen, also 20 mal größer als Sachsen, bald so groß wie Preußen, etwa ½ mal so groß als Deutschland. Bestandteile: Festland und Inseln. Festland: das eigentliche Festland und die Halbinsel; oder: Ober-, Mittel- und Unteritalien. Inseln: drei große und die kleinern. Politische Bestandteile: Königreich Italien; Republik Marino; französisches (Corsica), englisches (Malta) Italien.

b) Behufs der Befestigung des vorgetragenen Stoffes schreitet der Unterricht fort wie folgt.

Wie bereits bemerkt, hat der Lehrer die Karte von Italien in der Form, wie sie Seite 550 gegeben, vor der Unterrichtsstunde an die Wandtafel gezeichnet, aber ohne Ziffern.

Das Gefundene wird noch einmal kurz vom Lehrer zusammengestellt, dabei nun aber jedes Objekt sofort an dem Bild der Wandtafel mit einer Ziffer bezeichnet. Darauf wiederholt der Lehrer — in der Regel in der Reihenfolge der Zahlen — die einzelnen Objekte noch einmal, die einzelnen Namen langsam und deutlich vorsprechend (besonders schwere Namen sind an der Wandtafel anzuschreiben) und dann geht er zum Abfragen über. Erst frage der Lehrer, als ob er bloß vorgetragen, als ob es keine Wand- und Tafelkarte gäbe. Nachdem er alles einmal abgefragt, benutze er die Tafelkarte, wobei sich folgende Übungen darbieten.

α) Der Lehrer nennt die Zahlen nach der Reihe — der Schüler die geographischen Objekte auf der Tafelkarte.

β) Der Lehrer nennt die Zahlen außer der Reihe — der Schüler die Gegenstände auf der Tafelkarte.

γ) Der Lehrer nennt die geographischen Objekte in und außer der Reihe — der Schüler nennt die betreffende Zahl.

δ) Der Lehrer nennt die Zahl, ein Kind nennt das Objekt, ein anderes zeigt es auf der Tafel.

ε) Wie bei δ), nur zeigt ein zweites Kind das geographische Objekt zugleich auf der Wandkarte.

ζ) Wie bei α), nur wird die Wandkarte mit berücksichtigt.

η) Zuletzt wird der Schüler veranlaßt, das Besprochene in zusammenhängender Rede selbständig wiederzugeben.

Die Ausdehnung dieser Übungen ist natürlich dem Ermessen des Lehrers zu überlassen. Sicherheit des Schülers ist das Ziel; ist diese erreicht, dann ist's gut.

In ähnlicher Weise sind Oberflächengestalt, Bewässerung, Einteilung und Wohnorte des Landes zu behandeln.

Nachdem auf oben ausgeführte Weise die geographische Form und Gestaltung des Landes festes Eigentum des Schülers geworden, ist die geographische Beschreibung und Schilderung zu geben, z. B. von der herrlichen kampanischen Tiefebene, dem Charakter und den Sitten des italienischen Volkes, Beschreibung der Stadt Rom u. s. w.

Wie sich nun im speziellen die unterrichtliche Behandlung von Gebirgen, Flüssen, Meeren u. s. w. zu gestalten hat, darüber nur noch eine Andeutung, angeschlossen an das Beispiel vom Rhein.

(Ursprung, Laufrichtungen und Mündung des Rheins.) (Siehe S. 551!)

Es bedeutet: 1. St. Gotthard. 2. Chur. Rheinlauf: westöstlich. 3. Bodensee — Lauf: südnördlich. 4. Basel. Rheinlauf: ostwestlich. 5. Mainz. Rheinlauf: südnördlich. 6. Bingen. Rheinlauf: ostwestlich. 7. Wesel. Rheinlauf: nordnordwestlich. 8. Nordsee. Rheinlauf: nordwestlich.

Einübung ganz ähnlich wie bei Italien. Leicht kann hierbei überdies noch Beteiligung der ganzen Klasse eintreten — durch Zeichnung des Rheinlaufes in der Luft nach dem Kommando des Lehrers. Bei 1 setzen alle Schüler mit dem Zeigefinger an irgend einem Punkte in der Luft ein; bei 2 Ziehen der Strecke von 1—2, bei 3: von 2—3. U. s. w. In gleicher Weise läßt sich diese Übung mittelst des Stiftes auf der Schiefertafel oder auf dem Papierbogen ausführen. Ebenso leicht findet nun das Kind auf der wirklichen Landkarte den Lauf des Rheines — Ursprung, Kniestücke und Mündung desselben. Durch diese sehr einfachen Übungen wird die Grundform des Rheines unverlierbares Eigentum der Schüler.

Sechstes Kapitel.

Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts.

Einleitung.

§. 193. Die Naturgeschichte gehört in das Gebiet der materialen Gegenstände. Sie ist eine beschreibende Wissenschaft; daher auch der Name Naturbeschreibung bezeichnender ist. Unser methodischer Aufsatz wird folgende Punkte behandeln:

1. Bedeutung des naturgeschichtlichen Unterrichts.
2. Grundsätze zur Feststellung eines Lehrganges in der Naturgeschichte mit skizzierten Lehrgängen für Mittel- und Oberklasse.
3. Die unterrichtliche Behandlung mit Entwürfen für die Oberklasse.
4. Lehrmittel und Litteratur.

1. Bedeutung des naturgeschichtlichen Unterrichts.

§. 194. Bei jedem Unterrichtsgegenstande wiederholen sich die Fragen: Welchen Einfluß übt derselbe auf die geistige Bildung aus? Welche Bedeutung hat er fürs Leben? Wenn wir bei der Naturgeschichte auf diese zwei Fragen — die pädagogische und praktische — näher eingehen, so wird sich uns ergeben, daß sie ihrer Bedeutung nach allerdings zu den Gegenständen ersten Ranges zählt.

Bedeutung. a) Formale Bildung. α) Sinnenbildung (Bildung des Wahrnehmungsvermögens). Wir gedenken hier noch einmal des Aristotelischen Satzes: „Nichts ist im Verstande, was nicht zuvor im Sinne gewesen.“ Alle geistige Bildung fängt mit Sinnenbildung an. Die äußere Natur ist es aber ganz besonders, die

von Anfang und ununterbrochen durch die Sinne auf das innere geistige Leben des Kindes anregend wirkt. Überhaupt steht der Geist und seine Entwicklung in einem so tiefgreifenden Zusammenhange mit der Natur, daß sich „nicht ein einziger Punkt bezeichnen läßt, an welchem die Unabhängigkeit beider von einander mit voller Sicherheit nachweisbar wäre". Insbesondere sympathisiert das Kind mit dem Naturleben. Denn „wer der Natur zutraulich folgt, den drückt sie wie ein Kind an ihr Herz". (Goethe.) Bei guter Behandlung wirkt daher der naturgeschichtliche Unterricht in so hohem Grade allseitig bildend, wie, außer Religion, Sprache und Geschichte, kaum ein anderer Gegenstand. Insbesondere bildet Naturgeschichte das Anschauungsvermögen, das Denken, das ästhetische Gefühl. Bildet sie nicht auch sittlich-religiös? (Antwort bei c).

β) Bildung des Anschauungsvermögens. Wie alles, so muß auch der Gebrauch der Sinne erlernt werden. Nur durch Übung bekommt man geübte Sinne. Geübt und geschärft werden die Sinne, wenn der Schüler befähigt wird, rasch und sicher diejenigen Eigentümlichkeiten eines Naturkörpers oder einer Naturerscheinung zu erfassen, welche sie auszeichnen und von andern unterscheiden. Wie wenig bei vielen das Auge in genauer Betrachtung naturgeschichtlicher Gegenstände geübt ist, dafür ist das ein Beweis, daß oft selbst Gebildete von ganz bekannten und interessanten Naturkörpern nichts zu sagen wissen. Man hat sie täglich gesehen und doch nicht gesehen. „Demnach halte man vor allem auf genaues Sehen, auch in Bezug auf den in seine einzelnen Teile zerlegten Naturkörper, und fordere zusammenhängende und geordnete Wiedergabe der gemachten Beobachtung." (Bänitz.) Da die Naturgeschichte eine beschreibende Wissenschaft ist, so muß die Frucht jeder Lehrstunde bei dem Schüler eine Beschreibung des betrachteten Naturkörpers sein. Diese setzt aber gemachte Wahrnehmungen voraus. Jeder einzelne Naturkörper bietet reiche Veranlassung zu reichen sinnlichen Anschauungen und Wahrnehmungen.

γ) Bildung des Denkvermögens. Die sinnlichen Wahrnehmungen geben zunächst Individualvorstellungen. Sobald aber etliche Pflanzen betrachtet worden, liegen schon verschieden geformte Wurzeln, Stengel, Blätter, Blüten ꝛc. vor, die das kindliche Denken zu Vergleichungen und Unterscheidungen nötigen, das Ungleichartige vom Gleichartigen zu trennen, das Gleichartige zusammenzufassen. Das Vergleichen ähnlicher Körper oder Körperteile, das unermüdliche Aufsuchen des Gleichartigen und Ungleichartigen giebt vortreffliche Denkübungen. Es bilden sich so je länger je mehr allgemeine oder begriffliche Vorstellungen, die alle — was für ihre Klarheit von Bedeutung — aus unmittelbaren Anschauungen gewonnen werden. Die bunte Menge der das Kind umgebenden Naturkörper erscheint ihm anfänglich als ein Chaos; aber es lernt sie je länger je mehr scheiden und ordnen.

„Durch fortgesetzte Übung im Beschreiben, Vergleichen, Abstrahieren und Einteilen wird das Kind immer mehr einer **elementaren** Systematisierung seines kleinen Kreises naturwissenschaftlicher Kenntnisse fähig gemacht." Von einer wissenschaftlichen Systematik ist natürlich hier nicht die Rede; vor ihr muß man im Gegenteil warnen. Sie ist auf dem Gebiet der Volksschule „der wunde Fleck des naturgeschichtlichen Unterrichts" — sie tötet das lebendige Interesse, den Frohsinn des Natursinns.

Ferner ist ja der Naturkörper, wie er aus einem System von Teilen besteht, auch ein System von Zwecken. Nun ist es zwar nicht immer leicht, eines jeden Teiles Zweck genau zu bestimmen; für die Schule gehören jedenfalls nur die leicht erkennbaren. Der Bau jedes Tieres, jeder Pflanze hängt aber mit der Bestimmung seines Daseins eng zusammen und ist dieser Zusammenhang in vielen Fällen auch vom kindlichen Verstande leicht zu fassen.

Insbesondere ist der Instinkt der Instinkttiere dem Kinde von hohem Interesse: der Bau des Fuchses und Dachses, die künstliche Zelle der Biene, das Gewebe der Spinne, der Wandertrieb der Zugvögel und die Art ihrer Zugweise ꝛc. Hier stößt das Kind auf ein instinktives Denken, das dem bewußten so sehr ähnlich ist.

Die Naturgeschichte weckt ferner auch in elementarer Weise den Forschersinn des Kindes. Hat es die äußeren Merkmale an einer Pflanze gefunden, so sucht sein Wissenstrieb nach inneren. Es durchschneidet Wurzel und Stengel, um zu erfahren, ob diese Teile holzig oder saftig, ob sie hohl, markig oder sonst wie beschaffen sind. Und wenn man endlich geweckte Kinder gar noch mit dem Gebrauch der Lupe bekannt macht, oder sie Pflanzenteile unter dem Mikroskop sehen läßt: dann reizt das ihren Forschersinn noch mehr.

Aus alledem ist klar, daß die Naturgeschichtsstunde bei rechter Behandlung eine vorzügliche Denkstunde sein kann. Es sind aber göttliche Gedanken, denen das Kind hier nachsinnen soll. Darum gehen hier Gedanken des Schöpfers, wie er sie in den Naturkörpern verwirklicht hat, in den Geist des Kindes über.

b) Ästhetische Bildung. Die Natur ist die wahre Hochschule der Ästhetik. An normalen Naturkörpern finden wir überall schöne Formen, wunderbare Ebenmäßigkeit in der Zusammenfügung der Teile, schöne Farben und Farbenverbindungen, und das alles in wohlthuender Harmonie. Zwar finden sich in der Natur auch Mißgestalten. Aber wie die Schatten das Licht nur in um so helleres Licht stellen, so das Unschöne das Schöne. Auch das Unschöne ist nur relativ unschön, es kann in seiner Art auch schön sein.

Das Schöne in den bildenden Künsten ist erst der Natur entnommen, und darum nur in dem Grade wahrhaft schön, als es naturgetreu ist. (Verwendung der Blattformen bei Ausschmückung der griechischen Säulenkapitäler.) Wecken wir also bei dem Kinde den

Sinn für Naturschönheiten, so verhelfen wir ihm zugleich zu einem allgemeinen Verständnis des Schönen in menschlicher Kunst. Und wer da weiß, wie nahe eine feine ästhetische Bildung der ethischen steht, der begreift, wie schon in jenen ästhetischen Momenten sinniger Naturbetrachtung auch sittliche Momente liegen.

c) Bildet Naturgeschichte (Naturkunde) auch sittlich-religiös? Bibel und Natur stehen in naher Beziehung; denn beide sind Offenbarungen Gottes — die eine eine unmittelbare in Wort und Thatsachen, die andere eine mittelbare in Werken. Die Bibelsprache ist ganz durchwebt von Naturbildern, mit denen sie ihre sittlichen und religiösen Ideen veranschaulicht. Man denke nur an die tiefsinnigen Symbole des mosaischen Kultus, an die reiche Bildersprache der Propheten, an die vielen poetischen Bilder in den Psalmen, an die Metaphern, Parabeln und Allegorien des neuen Testaments. Die Lebensentwicklungen im Reiche der Natur haben mit denen im Reiche Gottes allenthalben Ähnlichkeit. Eben darum ist die Natur ein bedeutungsvolles Bilderbuch, das in tiefen Symbolen das Übersinnliche versinnlicht.

„Zwei Bücher sind dir aufgethan,
Das Walten Gottes zu zeigen an;
Sie heißen: Bibel und Natur.
In beiden erkennst du seine Spur.
Verehre sie mit frommem Sinn
Und lies mit Lust recht fleißig drin!"

Und Goethe singt:

„Die Natur ist aller Meister Meister!
Sie zeigt uns erst den Geist der Geister,
Läßt uns den Geist der Körper sehn,
Lehrt jedes Geheimnis uns verstehn."

Auch für unsere Kinder soll die Natur eine Himmelsleiter sein, auf der sie zu Gott aufsteigen. Freilich lehrt die Elementarschule die naturkundlichen Gegenstände nur auf elementare Weise. Die Kinder haben da genug mit dem Merken und Verstehen von 100 und 100 Einzelheiten zu thun. Jene geistigere Naturbetrachtung ist hier nicht möglich, die in tiefere religiöse Reflexionen hineinführt. Doch ist andererseits gerade das Kind empfänglich, wenn man hie und da einen religiösen Gedanken in Form eines Sinn- und Bibelspruches passend einwebt. Wie nahe liegt es doch auch, bei der Lilie des Feldes und bei den Vögeln des Himmels der Worte Christi zu gedenken, in denen er von beiden spricht! Hierdurch macht man die Naturgeschichtsstunden lange noch nicht zu Religionsstunden. Wie wir letzteres entschieden mißbilligen müßten, so stimmen wir noch weit weniger mit denen, die die Naturwissenschaften an Stelle der geoffenbarten Religion setzen möchten. Letztere kann keine Naturwissenschaft ersetzen. Dafür berufen wir uns auf Baco von Verulam, diesen tiefen Denker, der der neueren naturwissenschaftlichen Forschung erst die Bahn gebrochen. Wie hoch dieser

die übernatürliche Offenbarung über die natürliche Religion stellte, lehrten uns die Worte, die wir S. 235 von ihm angeführt haben.

Zusatz. In betreff der eben beregten Frage stimmen wir ganz mit Dr. Th. Waitz. In seiner Pädagogik spricht er sich darüber in trefflicher Weise also aus: „Es soll nicht in Abrede gestellt werden, daß namentlich der beschreibende Teil der Naturwissenschaft, die eigentliche Naturbetrachtung mit der Ausbildung des Auges den Schönheitssinn zu entwickeln und durch die Bewunderung des Kleinen und Großen in der Natur zu religiöser Demut und Erhebung hinzuführen vermöge, noch soll geleugnet werden, daß der erklärende Teil, die Naturwissenschaft im engern Sinne, obwohl alle teleologischen Erklärungen prinzipiell zurückweisend, doch durch die vielseitige Hindeutung auf die großartige Zweckmäßigkeit der Veranstaltungen und Gesetze der Natur dem sittlich religiösen Gedankenkreise dessen, der sie im Zusammenhange betrachtet, eine kräftige Stütze und wichtige Erweiterung zu geben im stande sei. Aber diese ganze ästhetisch-religiöse Wirksamkeit der Naturwissenschaft kann nur von einem umfassenden Studium derselben im ganzen, dagegen bloß in verhältnismäßig geringem Grade von der Bekanntschaft mit ihren Anfängen ausgehen, um die es sich doch allein handelt, wenn von dem pädagogischen Wert der Naturgeschichte die Rede ist. Ein Blick durch das Mikroskop oder Teleskop, die Erkenntnis fester Gesetze im Naturlauf, die Ahnung seines zweckmäßigen innern Zusammenhanges kann dem Knaben und Jüngling durch den Unterricht werden; nur dringt die Bewunderung und Ehrfurcht, von der er dabei ergriffen wird, nicht leicht tief genug ein. Alles, was die Natur thut, erscheint ihm als zu natürlich und selbstverständlich, ihre Größe und Erhabenheit liegt so tief, daß erst der Mann sie einigermaßen zu fassen vermag — und auch dieser nur, wenn seine Bildung nicht einseitig und verflacht ist. Matte und platte teleologische Betrachtungen im alten bekannten Stile einzuflechten, um der Sittlichkeit und Religiosität dadurch zu Hilfe zu kommen: dies würde ebenso an sich eine unfruchtbare Sache sein, wie es dem Geiste der Naturforschung überhaupt und insbesondere dem Hauptzwecke des naturwissenschaftlichen Unterrichts zuwider ist."

d) Sprachbildung. Die Naturgeschichte bietet reichen Stoff zu den verschiedensten mündlichen und schriftlichen Sprachübungen (mündlicher Vortrag kleiner Beschreibungen; schriftliche Darstellung naturgeschichtlicher Stoffe).

e) Materiale Bildung. Naturgeschichtliche Kenntnisse sind für das praktische Leben von hoher Bedeutung. Gründet sich doch unser ganzes leibliches, häusliches, ökonomisches, gewerbliches und kommerzielles Leben auf die Anwendung und Dienstbarmachung der verschiedenen Naturprodukte und Naturkräfte. Die Natur giebt ja alles, was uns nährt und kleidet. Auf Erkenntnis der Naturkörper beruhen fast alle menschlichen Beschäftigungen, als: Ökonomie, Forstwesen, Technologie, Handel und Gewerbe aller Art. Es ist auch pädagogisch wichtig, daß schon das Kind Einblicke thut in den Reichtum der Gaben, welche Mutter Natur Menschen und Tieren, jedem Alter, dem Gesunden und Kranken darbietet.

Zusatz. Grundsätze für den elementaren Unterricht in der Naturgeschichte und Naturlehre finden sich in vorzüglicher Weise gefaßt und zusammengestellt in den weiter unten (Litteratur A) aufgeführten Werken.

2. Grundsätze zur Feststellung eines Lehrganges in der Naturgeschichte und skizzierte Lehrgänge für Mittel- und Oberklasse.

§. 195. I. Grundsätze für die Auswahl des Lehrstoffes. Naturgeschichte ist eine Wissenschaft von unermeßlichem Umfange. Das erschwert natürlich die Auswahl für den im ganzen doch sehr kleinen Kreis von Naturkörpern, die in der Elementarschule zur Betrachtung kommen können. Darum sind hier leitende Grundsätze besonders nötig. Lassen wir die wichtigsten folgen.

1. Wähle die Stoffe aus allen Gebieten der Naturgeschichte. (Zoologie — Botanik — Mineralogie — Menschenkunde.) Diese Regel ist ganz selbstverständlich; denn wir sind ja überall von Objekten aller Naturreiche umgeben, wie sollten wir da eines dieser Gebiete unbeachtet lassen können!

2. Hauptsache sei die spezielle Naturgeschichte; die allgemeine stehe in zweiter Linie. So fordert es die Regel: „vom Konkreten zum Abstrakten".

3. Die Systemkunde beschränke sich auf die Zusammenstellung der Hauptabteilungen — auf die Klassen und die vorzüglichsten Familien. Nur so viel ist aus der Systemkunde hereinzuziehen, als sich aus den Einzelbeschreibungen ergiebt.

4. Man mache die Kinder am ersten und vornehmlich mit Naturkörpern der Heimat bekannt. Auch in der Naturgeschichte hat die Regel „vom Nahen zum Fernen" konstitutive Bedeutung.

5. Unter den einheimischen Naturkörpern wähle man für die Einzelbeschreibungen in erster Linie die auffälligsten, häufigsten und wichtigsten (d. h. nützlichsten und schädlichsten). Hiernach würde man z. B. bei uns als Repräsentanten für die Nagetiere vielleicht den Hasen, für die Nadelhölzer die Fichte ꝛc. auswählen.

6. Non multa, sed multum. Also: wenn auch in Summa relativ viel, so wähle man doch nicht ein buntes und planloses Vielerlei. „Wahre Lehrer — sagt Diesterweg — beschränken den Stoff auf das Notwendigste, auf die bleibende Grundlage aller Wissenschaft, und treiben diese gründlichst. Was er weise verschweigt, zeigt mir den Meister — nicht nur des Stils, sondern auch des Lehrens." Eine mäßige Anzahl Naturkörper aus den drei Reichen eingehend und interessant behandelt, so daß des Kindes Natursinn daran geweckt und veredelt wird: das ist besser als viel Wissenskram, den der kindliche Geist bald als unnützen Ballast wieder auswirft.

II. Grundsätze für die Anordnung des Lehrstoffes.

1. Der Lehrgang sei synthetisch, d. h. er beginne mit Einzelbeschreibungen von Repräsentanten und führe so auf das Notwendigste aus der allgemeinen Naturgeschichte. Wissenschaftliche Lehrbücher stellen das Allgemeine voran.

2. Man ordne die naturgeschichtlichen Stoffe in allen drei

Reichen so, daß sie sich nach oben konzentrisch erweitern. Lehre etwas und schließe alles Neue an dasselbe an: das ist ein didaktischer Grundsatz, der schon lange vor Jacotot gegolten hat. In der Naturgeschichte weist uns die Natur selber auf dieses Gesetz hin. In jedem Baume bildet sich ein Kern, um den herum sich neue Kreise ansetzen, den Kern nach innen verdichtend, das Volumen des Stammes nach außen erweiternd. Es ist im Grunde dasselbe Gesetz, nach dem auch tierische Körper sich bilden.

3. Die Reihenfolge der vier Gebiete innerhalb eines Jahreskursus richte sich nach der Jahreszeit, sowie nach den gegenseitigen Beziehungen der Stoffe. (Botanik — Mineralogie — Menschenkunde — Zoologie.)

4. Man beginne mit solchen Naturkörpern, die das Kind leicht auffassen kann. In früheren Lehrbüchern glaubte man die Stoffe „vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren" geordnet zu haben, wenn man mit der Mineralogie, also mit anorganischen Naturkörpern begann, darauf die Pflanzen-, endlich die Tierkunde folgen ließ, an die man die Menschenkunde anschloß. Ein Fortschritt vom Einfachen zum Zusammengesetzten ist das auch, aber ein solcher, der wohl für eine wissenschaftliche Naturgeschichte seinen Wert haben mag, die Elementarmethode weist ihn entschieden ab. Letztere beginnt mit organischen Körpern. Ob mit Pflanzen oder Tieren, ist ziemlich gleich. Wenn der Jahreskursus zu Ostern anfängt, wird es sich empfehlen, mit Pflanzenkunde zu beginnen. Hier wähle man nur solche Pflanzen, die in allen ihren Teilen vollkommen ausgebildet sind. Moose, Gräser, Schwämme und dergleichen wird man erst später folgen lassen. Ebenso wird man in der Tierkunde erst die vollkommnern Tiere vorführen, die niedern aber später. Je vollkommner ausgebildet, je charakteristischer ein Naturkörper ist, desto interessanter ist er für das Kind, desto leichter faßt es ihn auf.

III. Lehrgänge für Mittel- und Oberklassen. Der naturgeschichtliche Unterricht beginnt schon in der Unterklasse, hier aber noch nicht als selbständiger Gegenstand, sondern in engster Verbindung mit dem Anschauungsunterrichte. (Naturgeschichtlicher Anschauungsunterricht — naturgeschichtliche Heimatskunde.) In Mittel- und Oberklassen tritt der in Rede stehende Gegenstand selbständig auf, mit wenigstens einer Stunde wöchentlich.

Bei den so verschieden gestalteten Schulverhältnissen einerseits und den reichen litterarischen Hilfsmitteln der Gegenwart andererseits erscheint es zweckmäßig, hier ohne weiteres auf die ausgeführten Lehrgänge zu verweisen, wie sie in den §. 197 II A u. B aufgeführten Werken enthalten sind. — Eine den Verhältnissen Rechnung tragende Auswahl des Notwendigsten und in der gegebenen Zeit wirklich Ausführbaren ist Aufgabe eines guten Lehrplanes, den sich ein tüchtiger und mit dem Stoffe hinlänglich vertrauter Lehrer für jede Klasse selbst entwerfen muß.

Für gewöhnliche Schulen, in denen der Naturgeschichtsunterricht auf 1 oder 2 Jahreskurse zu beschränken ist, empfiehlt sich statt des rein synthetischen Lehrganges (s. o. II. 1 und 2) die monographisch gruppierende Methode. Nach dieser schließt sich jedesmal an die Beschreibung ausgewählter Repräsentanten der wichtigsten Familien oder Ordnungen die kurze Beschreibung der wichtigsten verwandten Arten derselben Gruppe. (Vgl. hierzu die Entwürfe §. 196.)

3. Regeln für die unterrichtliche Behandlung mit drei detaillierten Entwürfen für die Oberklasse.

§. 196. I. Allgemeine Regeln. 1. Der Unterricht gebe fast durchgehends Einzelbeschreibungen. In der Mittelklasse sind diese kurz, in der Oberklasse ausführlicher. In der Oberklasse schließen sich an die Repräsentanten der Familien und Ordnungen kleinere Beschreibungen der wichtigsten der zu derselben Familie oder Ordnung gehörigen Naturkörper an. Bei jeder Gruppe von Naturkörpern wird das Allgemeine sorgfältig aufgesucht und gesammelt. So führt der Unterricht von der speziellen Pflanzen-, Tier- und Mineralkunde je länger je mehr in die allgemeine ein, soweit diese in die Elementarklasse gehört. Man behandele insbesondere sorgfältig das, was erfahrungsmäßig Kinder am meisten interessiert. Endlose Namen von den Hauptteilen und den Teilen der Teile bis ins 3. und 4. Glied, sehr genaue Beschreibung der allerlei Blattformen mit Angabe der Dimensionsverhältnisse und was dergleichen mehr — das interessiert Kinder nicht. Hier gebe man nur das unbedingt Nötige. Dagegen interessieren sie sich lebhaft für die Lebensweise der Tiere, für deren oft wunderbare instinktive Thätigkeiten und Triebe, für den Nutzen, den sie den Menschen bringen, für die Lebensentwicklung der Pflanzen und deren Nutzen u. s. w.

2. Jeder Einzelbeschreibung liege eine einfache natürliche Disposition zu Grunde. Für die Rotbuche etwa: Allgemeine Beschreibung, Teile, Lebensweise, Nutzen, Einordnung, verwandte Arten. (Vergl. Kirschbaum auf folgender Seite.)

3. Die Lehrform sei eine gemischte — erotematisch-akroamatisch. Was die Kinder selbst finden können, lasse man sie finden; was sich nicht entwickeln läßt, wird vorgetragen.

4. Der Unterricht sei durchweg anschaulich. Von diesem Pestalozzischen Grundsatze kann die neuere Volksschule bei keinem Gegenstande lassen, am allerwenigsten bei der Naturgeschichte. Da die Pflanzenkunde nur an frischen Pflanzen gelehrt werden kann, so hat man sie in das Sommerhalbjahr zu verlegen. Getrocknete Pflanzen sind nur ein dürftiges Surrogat. Da wären immer noch gute Abbildungen vorzuziehen, wie sie sich z. B. im zweiten Teile der Eßlinger „Bilder zum Anschauungsunterricht für die Jugend" finden. Tierkunde und Mineralogie werden im Winter behandelt. Mineralien werden in natura gezeigt.

Bei der Tierkunde gebraucht man ausgestopfte Tiere, Tiergestalten aus Papiermaché, gute Abbildungen.

5. Man berücksichtige in angemessener Weise den sprachlichen, ästhetischen und sittlich-religiösen Zweck des Gegenstandes.

6. Der Lehrton sei zwar lebendig, dabei aber doch auch hier würdig und frei von jeder Nachlässigkeit.

7. Man wiederhole fleißig! Da die Naturgeschichte in ihren Einzelbeschreibungen viel zu merken giebt, so thut Wiederholung recht not, wenn es zu einem sichern Wissen kommen soll. Aber es sei keine bloße Wortwiederholung. Immer wieder werde der besprochene Gegenstand in plastischer Darstellung oder getreuer Abbildung oder sonst wie vorgezeigt und daran die Wiederholung angeschlossen. Denn es liegt gar zu viel daran, daß sich die Bilder von den Naturkörpern der Seele fest einprägen. Stehen diese in der Seele fest, dann ist die Reproduktion der Beschreibung um vieles leichter.

II. Beispiele von Entwürfen für eine naturgeschichtliche Lektion.

Erstes Beispiel. Der Haussperling.

I. Allgemeine Beschreibung. (Bezeichnung, Größe, Bedeckung, Farbe.) Einheimischer Singvogel. 12 cm lang. Mit Federn bedeckt (Deckfedern, Flaumfedern, Schwungfedern, Schwanzfedern). Unten grau, oben braun gefleckt; Männchen an der Kehle schwarz.

II. Körperteile.

1. Kopf. Klein und rund. Augen scharf; 2 Lider und Nickhaut. Ohren scharf; nur ein Ohrloch ohne Ohrmuschel (mit Federn bedeckt). Schnabel kegelförmig (Kegelschnäbler).

2. Rumpf. Hals kurz; Leib eirund; Schwanz mit 12 Schwanz- oder Steuerfedern (Rad).

3. Beine. Oberschenkel, Unterschenkel, Lauf, 4 Zehen mit Krallen. 3 Zehen nach vorn, 1 nach hinten.

4. Flügel. 12 Schwungfedern.

Innere Teile. Gerippe; rotes, warmes Blut; vollständiges Herz rc. Alles ähnlich wie bei den Säugetieren.

III. Lebensweise.

1. Heimat und Aufenthaltsort. Europa, Asien, Amerika. Standvogel bei Wohnungen.

2. Nahrung. Raupen, Käfer, Heuschrecken, Schmetterlinge, Getreidekörner, Erbsen, Kirschen rc.

3. Entwicklung. Nest einfach, aus Stroh, Heu und Federn — in Mauerlöchern, Starkästen rc. Bis 6 bläuliche, braun gefleckte Eier. Die Jungen erhalten Raupen. Brütet jährlich 3mal. — Alter 15 Jahr.

4. Bewegung. Fliegt schlecht (flattert), aber flink. Hüpft.

5. Stimme. Zwitschert laut.

6. Eigenschaften. Lebhaft, gefräßig, listig und dreist (geht unter Hühner und Tauben rc., macht sich sehr bald nichts aus Vogelscheuchen, nimmt Schwalben- und Starnester in Besitz) rc.

7. Feinde. Katzen und Raubvögel.

IV. Nutzen. 1. Vertilgt schädliche Insekten (beim Füttern täglich 500 Raupen). 2. Fleisch eßbar. Schaden in Gärten rc. geringer als der Nutzen. Daher nicht übermäßig zu vertilgen.

V. Einordnung: Kl. II. Vögel. 3. Ordnung: Singvögel. Kegelschnäbler.

VI. Verwandte Vögel. Kegelschnäbler sind noch: Feldsperling, Zeisig, Kirschfink, Buchfink, Stieglitz oder Distelfink, Lerche, Goldammer, Dompfaff (Gimpel). — Hänfling, Goldhähnchen, Rohrsperling. Abbildungen womöglich vorgezeigt. Kurz zu beschreiben.

Zweites Beispiel. Der Kirschbaum.

I. Allgemeine Beschreibung. Einheimischer Obstbaum. Bis 20 m hoch und über $^1/_2$ m dick.

II. Teile. 5 äußere Hauptteile.

1. Wurzel. Holzige Zweigwurzel. Hält den Baum fest und saugt Saft aus der Erde.

2. Stamm. Querschnitt 3 Teile: Rinde glatt, aschgrau; bei jungen Bäumen braun, weißgefleckt. Besteht aus Zellen, Bastfasern und Saftröhren. Holz gelb, gestreift, mit Jahresringen. Besteht meist aus Fasern und Zellen. Splint oder junges Holz weiß. Mark weiß und fest. Besteht nur aus Zellen. — Zahlreiche abstehende Äste; alljährlich neue.

3. Blätter. Erst büschelig, später abwechselnd (9 über 1). 5 cm lang, gestielt, eirund, vorn zugespitzt, gesägt, netzförmige Blattrippen.

4. Blüten. Doldig, lang gestielt. — Kelch einblättrig, aber fünfzähnig, zurückgeschlagen. — Blumenkrone 5 weiße eirunde Blättchen. — Staubgefäße über 20 auf dem Kelche; jedes besteht aus einem weißen Staubfaden und einem gelben Staubbeutel mit 2 Fächern, die den Blumenstaub enthalten. — Fruchtgefäß grün (Fruchtknoten, Griffel und Narbe).

5. Frucht. Rundliche Steinfrucht. Fleisch, Stein mit Samenkern. Rot, schwarz ꝛc.

III. Lebensweise.

1. Heimat und Standort. Europa und Kleinasien. Edle Sorten aus Asien. Vogelkirsche einheimisch. Gärten, Feldränder ꝛc.

2. Nahrung. Saft mit den Wurzeln aus der Erde. Wasser und Luft mit den Blättern.

3. Entwicklung. Zweisamenblättriger Keim. Wildlinge, erst durch Pfropfen und Okulieren zu veredeln. Blüht April und Mai. Frucht im Juli reif. Bis 100 Jahre alt.

4. Feinde. Maikäfer, Baumweißling, Rüsselkäfer (Blüte) ꝛc.

IV. Nutzen. 1. Schönheit des Baumes. 2. Frucht zu Speise. 3. Holz als Werkholz und Brennholz. 4. Harz manchmal zum Kleben (ist nicht Fichtenharz ähnlich). 5. Nahrungsplatz vieler Tiere. S. o. Dazu noch Sperling, Star, Kirschfink.

V. Einordnung. Kl. I. Zweisamenblättrige. — Familie: Steinfruchtgewächse. (5 Blumenblätter; viele Staubgefäße auf dem Kelche; nur ein Fruchtgefäß; Steinfrucht.)

VI. Pflanzen derselben Familie. Kirsche, Pflaume, Schwarzdorn, Traubenkirsche, Aprikose, Pfirsiche, Mandelbaum. — Kurz beschrieben; womöglich vorgezeigt.

Hat man zu einer Tier- oder Pflanzenbeschreibung ein sinniges Gedicht, so ist das eine vortreffliche Zugabe, an der die Kinder groß Wohlgefallen haben. Zum Kirschbaum enthält Harders poetische Blumenlese das hübsche Gedicht von Hebel: „Zum Frühling sprach der liebe Gott".

Drittes Beispiel. Der Thonschiefer.

I. Merkmale.

1. Farbe. (Durchsichtigkeit, Glanz ꝛc.) Grau, rötlich, blau, schwarz. — Undurchsichtig. Matt glänzend.

2. Gestalt. Unregelmäßig.

3. Innere Beschaffenheit. Blätterig. Leicht zu spalten. (Vergleich mit Kiesel.)

4. Härte. Mittelmäßig. Härter als Thon, weicher als Kiesel.

5. Schwere. $2^1/_2$ mal so schwer als Wasser (wie die meisten Steine). Eisen dagegen ist dreimal so schwer als Thonschiefer.

6. Stoffe. Thonerde, Kiesel und etwas Glimmer und Eisen. — Hauptteil ist der Thon; vom Kiesel die weißen Streifen, vom Glimmer der Glanz, vom Eisen die roten Stellen.

II. Fundort. In allen Erdteilen. Bei Waldenburg der häufigste Stein. (Waldenburg selbst [der ganze Berg], Eichlaide, Remse 2c.) Erzgebirge, Voigtland. Thüringen. England 2c.

III. Lagerung und Gewinnung. In mächtigen Schichten (aber ohne Versteinerungen). Bildet ganze Felsen, Berge und Gebirge. Beispiele um W. Unter Thonschiefer kein Torf, keine Braunkohle, keine Steinkohle, kein Kalk. — Wird in Steinbrüchen gebrochen.

IV. Nutzen.

1. Der gewöhnliche graue als Mauerstein. (W.)

2. Der schöne blaue als Dachschiefer. Lößnitz. Thüringen. Rheingegend. England 2c.

3. Der schwarze als Tafelschiefer. Thüringer Waldgebirge. — Gebrochen, behauen, mit dem Schleifstein beschliffen, mit Öl und Kohlenpulver eingerieben, mit Tannenholz eingerahmt.

4. Der weiche, schwärzlichgraue als Griffelschiefer. Städtchen Sonnenberg bei Meiningen im Thüringer Walde.

5. Der verwitterte, zerfallene Thonschiefer bildet fruchtbaren, lehmigen Ackerboden.

V. Einordnung. Mineralreich. III. Kl.: Steine und Erden. (Spröde, unverbrennlich, im Wasser unlöslich.) — Familie: Thonerdige Steine.

VI. Andere thonerdige Steine: Glimmerschiefer, Wetzstein. Töpferthon. Porzellanerde, Lehm (gebrannt). Walkerde. — Kurz beschrieben und womöglich vorgezeigt. (Fundort, Benutzung.) —

4. Lehrmittel und Litteratur.

§. 197. I. Lehrmittel. An vortrefflichen Lehrmitteln für den naturgeschichtlichen Unterricht ist kein Mangel. Viele kann sich der Lehrer auch selbst herstellen. Sammlungen aller Art liefert z. B. Schaufuß (Dresden), Schneider (Leipzig), Wunderlich (Leipzig), Ehrhard (Bensheim), Priebatsch (Breslau), Hestermann (Hamburg), die kunstgewerbliche Unterrichtsanstalt zu Karlsruhe 2c.

1. Naturalien. a) Ausgestopfte Tiere (die kleinen einheimischen Säugetiere; die häufigsten einheimischen Vögel). Einige Weingeistpräparate (die einheimischen Schlangen, Blindschleiche, gemeine Eidechse 2c.). Getrocknete Exemplare verschiedener kleiner Tiere (halbierte Fischhäute; Flußkrebs 2c.; eine kleine Insektensammlung 2c.).

b) Ein kleines Herbarium (Repräsentanten). Die Pflanzen sind gut zu trocknen und zu pressen, und dann auf weißes Papier zu kleben. Getrocknete Pflanzen ersetzen freilich, wie schon bemerkt, frische nicht.

c) Eine kleine Mineraliensammlung. Handstücke mindestens 7 cm lang. Die wichtigsten Mineralien aus allen vier oryktognostischen Klassen und den drei großen Gesteinsgruppen.

2. Plastische Nachbildungen. Tierformen in Papiermaché (Fabrik in Sonnenberg in Meiningen, Nürnberg 2c.); Pilzmodelle (z. B. Sammlung plastischer Pilze von Büchner; 140 Stück zu 60 Mark. Verlagsbuchhandlung Grieben in Berlin); desgleichen von Arnoldi (Gotha); Nachbildungen von Blumen, in Blech, Guttapercha 2c. ausgeführt und stark vergrößert (z. B. in vorzüglicher Ausführung

aus der Fabrik von Brendel in Berlin — das Stück $7\frac{1}{2}$ bis 15 M.). Hierher gehören besonders auch die plastischen anthropologischen Lehrmittel (Gipsmodelle) von Bock und Steger in Leipzig.

3. Abbildungen.

Bilder zum Anschauungsunterricht. 7 Bände in Folio. à 5 M. Eßlingen bei Schreiber. Hiervon für Naturgeschichte Bd. 1, 2, 3 und 6, sowie Bd. 7. (Siehe unten!)

Naturgeschichte in Bildern, nach Schuberts Naturgeschichte geordnet. 5 Bände in Folio. (Säugetiere, Vögel, Amphibien und Fische, Pflanzen, Mineralien.) Koloriert und mit Text. Eßlingen bei Schreiber.

Anatomische Wandtafeln, herausgegeben vom königl. sächs. Landes-Medizinalkollegium: 4 Tafeln (Skelett, Muskeln, Eingeweide, Nervensystem). Dresden, Meinhold. Hierzu: Der Bau des menschlichen Körpers. Leitfaden für den Schulunterricht — von Fiedler und Blochwitz. Dresden, Meinhold.

Eckardt, Bau des menschlichen Körpers. 24 Bildertafeln. Vorzüglich. (7. Teil der Anschauungsbilder bei Schreiber in Eßlingen. S. o.)

Ruprecht, naturhistorische Wandtafeln.

Lüben, naturhistorischer Atlas. 30 Tafeln Säugetiere; meist ein Bild auf jeder Tafel. Koloriert. Leipzig, bei Wigand.

Eichelberg, naturhistorischer Wandatlas. 28 Tafeln, enthaltend die 4 Klassen der Wirbeltiere. Koloriert. Zürich, bei Meyer.

Berge, Schmetterlingsbuch. 50 kolorierte Tafeln mit Text. Stuttgart, bei Thienemann.

Elßner, naturwissenschaftliche Anschauungsvorlagen.

1. Botanische Wandtafeln (52). 24 M.
2. Tiertypen (Säugetiere, Vögel, Amphibien, Fische — sämtlich koloriert). 35 M.

Ad. Lehmann, 12 Tierbilder für den Anschauungsunterricht in der Volksschule. Nach großen Aquarellen von H. Leutemann in Buntfarbendruck ausgeführt. (12 M. Ladenpreis — bei direktem Bezug 9 M.)

Von demselben: Zoologischer Atlas für den Schulgebrauch in 54 Wandtafeln (88 cm lang, 66 cm breit), enthaltend Typen aus dem gesamten Tierreiche. Nach Aquarellen von Leutemann. 9 Serien à 8 M. Leipzig, Wachsmuth.

M. Forwerg, Blattformen. 8 kolorierte Tafeln. Systematische und vergleichende Darstellung in natürlicher Größe. Dresden, Meinhold & Söhne.

4. Apparate. Eine gute Lupe, für höhere Volksschulen ein Mikroskop. Für gewöhnliche Verhältnisse genügen statt dessen stark vergrößerte Bilder mikroskopischer Objekte, z. B.

Breidenstein, mikroskopische Pflanzenbilder. 42 Tafeln mit 75 Figuren. Darmstadt bei Diehl.

II. Litteratur.

A. Methodische Schriften.

Lüben, Anweisung zu einem methodischen Unterrichte in der Anthropologie und Zoologie.

Derselbe, Anweisung etc. in der Pflanzenkunde.

Dr. E. Bänitz, der naturwissenschaftliche Unterricht in Bürger-, Mittel- und höhern Töchterschulen.

Bopp, Organisation des naturkundlichen Unterrichts in den württembergischen Volksschulen.

Bösel, der naturgeschichtliche Unterricht in der Volksschule.

Eckardt, über Plan und Technik des Naturgeschichtsunterrichts an Volks- und Bürgerschulen.

B. Ausgeführte Lehrgänge für 3 oder mehr Jahreskurse.

Lüben, Leitfaden zu einem methodischen Unterrichte in der Naturgeschichte für Bürgerschulen. 4 Kurse. Mit Abbildungen.

Derselbe, Leitfaden ꝛc. für Volksschulen. 3 Kurse.

Grünewald, Leitfaden für den Unterricht in der Naturgeschichte für Seminarien, Bürgerschulen ꝛc. 3 Kurse. — Neueste Auflage von Medicus mit mehrern Abbildungen.

Hummel, methodischer Leitfaden der Naturgeschichte für Volksschulen. 4 Kurse.

Rothe, Naturgeschichte für die obern Klassen der Volksschule. 3 Kurse. Mit Abbildungen.

Pokorny, Naturgeschichte für Bürger- und Volksschulen. 3 Kurse. Mit Abbildungen.

Vogel, Naturgeschichte für mehrklassige Schulen. 3 Stufen. Mit Abbildungen.

Derselbe, Erster Unterricht in der Naturgeschichte.

Derselbe, Materialien für Naturgeschichte in Mittelklassen.

Derselbe, Anthropologie für die Hand der Schüler.

H. Wagner, Pflanzenkunde für Volksschulen. 3 Kurse.

Berthelt und Besser, Pflanzenkunde für Schulen.

Reichel, Der menschliche Körper.

Über die Ziele der Volksschule hinausgehend, aber zum Selbstunterrichte für den Lehrer vorzüglich geeignet sind folgende methodische Werke:

Dr. Bänitz, Lehrbücher der Zoologie, Botanik, Chemie und Mineralogie.

Sprockhoff, Grundzüge der Anthropologie, Zoologie, Botanik, Mineralogie.

C. Stoffe für Einzelbeschreibungen ohne Verteilung auf einzelne Stufen.

Sturm, Tier-, Pflanzen- und Mineralkunde. Breslau, Priebatsch. Bearbeitet nach den obigen Dispositionen.

Möller und Hesse, Naturgeschichtsbilder. 3 Teile (Vertreter des Tier-, Pflanzen- und Mineralreichs). Hierzu als Supplementheft: Der Mensch. Enthält eine reiche Auswahl von interessant beschriebenen Repräsentanten.

D. Ausführliche Einzelbeschreibungen, Schilderungen, Dichtungen ꝛc. zur Belebung des naturgeschichtlichen Unterrichts.

Lenz, gemeinnützige Naturgeschichte. 5 Bde.

Grube, Naturbilder. 9 Bdch.

H. Wagner, In die Natur. 3 Bdch.

Derselbe, Entdeckungsreisen (Wohnstube, Haus und Hof ꝛc.) 5 Teile. Mit vielen vorzüglichen Abbildungen.

Seytter, Bilder aus der Pflanzenwelt. Mit Abbildungen.

Grube, Buch der Naturlieder.

Harms, Fabeln und Rätsel über Naturgegenstände.

E. Kleine Wiederholungsbücher.

H. Lettau, Naturgeschichte. Ein Wiederholungs- und Übungsbüchlein für Schüler niederer und mittlerer Schulen. Mit 260 in den Text gedruckten Abbildungen. Preis nur 60 Pfge.

Derselbe, Naturgeschichte. Ein Wiederholungs- und Übungsbüchlein für einfache Elementarschulen. Mit 200 in den Text gedruckten Abbildungen. Preis 30 Pfge.

Polack, Bilder aus der Naturbeschreibung und Naturlehre.

Siebentes Kapitel.

Methodik der Naturlehre.

1. Bedeutung des Gegenstandes.

§. 198. Naturlehre (Physik) ist die Wissenschaft, die uns mit Naturerscheinungen, den diesen zu Grunde liegenden Kräften und Naturgesetzen bekannt macht. Wenn die Naturgeschichte eine beschreibende Wissenschaft ist, so ist die Naturlehre eine erklärende, als solche aber durch und durch eine Verstandeswissenschaft, darum aber auch für kindliches Begreifen weniger leicht faßbar, obwohl eine Anzahl physikalischer Erscheinungen nach ihrem empirischen Erscheinen sogar schon im Anschauungsunterricht mit besprochen werden, wie Regen, Gewitter.

Wird die Naturlehre unterrichtlich gut behandelt, so übt auch sie einen recht bildenden Einfluß auf das Denkvermögen der Kinder aus. Sie schärft die Beobachtung wichtiger Naturerscheinungen, vermittelt eine verständige Auffassung, beseitigt gewisse abergläubische Vorstellungen, lehrt die Größe des Schöpfers auch in diesem Gebiete des Naturlebens kennen und führt endlich dem Kinde gewisse Kenntnisse zu, die dem Volke bei den großen Fortschritten des gewerblichen Lebens unentbehrlich sein dürften.

2. Lehrgang.

§. 199. I. Grundsätze für die Auswahl des Lehrstoffes. 1) Die physikalischen Stoffe sind aus allen Gebieten der Naturlehre zu wählen. Wie es Lehrer der Naturgeschichte giebt, die eine gewisse Liebhaberei für das eine oder andere der drei Naturreiche haben, während sie das eine oder das andere ganz unbeachtet lassen, so giebt es auch Lehrer der Naturlehre, die ohne bestimmten Plan das eine oder andere Gebiet dieses Gegenstandes eingehend behandeln, und darüber Wichtiges anderer Gebiete vernachlässigen. Das Lehrbare und Nützliche liegt auch in der Physik nicht in dem einen oder anderen Gebiete, sondern in allen Zweigen dieses Gegenstandes. Darum wähle man aus der Lehre von den Erscheinungen des Lichtes ebenso sorgfältig das Elementare aus, wie aus der Lehre von den Erscheinungen der Wärme, des Schalles, der Schwere.

2) Man berücksichtige für die Volksschule zunächst diejenigen physikalischen Erscheinungen, die im Leben sehr häufig vorkommen. Dahin gehören α) die gewöhnlichen Lufterscheinungen, als: Regen, Tau, Reif, Nebel, Wolken, Schnee, Hagel, Gewitter, Wetterleuchten u. s. w.; β) gewisse physikalische Erscheinungen im leiblichen, häuslichen und gewerblichen Leben, als: Atmen, Sehen, Hören — Kochen, Grünspanbildung, Schmelzen u. s. w.; γ) eine Anzahl physikalischer Werkzeuge, als: Hebel, Keil, Barometer, Thermometer, Feuerspritze, Dampfmaschine u. s. w.; δ) gewisse Spielwerkzeuge, als: Knallbüchse, tanzende Schlange, Stehaufchen, Armbrust, Handspritze u. s. w.

3) Gegenstand des Unterrichts ist in erster Linie die Naturerscheinung, erst in zweiter Linie das Naturgesetz und die wirksame Naturkraft. Jede Naturerscheinung hat ihre sinnliche Außenseite, die sich leicht beschreiben läßt, sodaß sie, wie schon gesagt, auch im Anschauungsunterricht der Unterklasse behandelt werden kann. Die Oberklasse hat natürlich die sinnliche Erscheinung auch wieder ins Auge zu fassen, aber eingehender und vollständiger. Das ist hier das Konkrete. Die wirkenden Ursachen dagegen sind das Tieferliegende, das den Erscheinungen zu Grunde liegende Verborgene, das Abstrakte. Nun ist auch hier der naturgemäße Weg der Methode, vom Konkreten zum Abstrakten fortzuschreiten. Aber auch die abstrakten Lehren sind wieder in verschiedenem Grade abstrakt, darum ist hier abermals eine Anordnung vom Leichten zum Schweren nötig. So sind die Erscheinungen der Wärme im allgemeinen einfacher, als die des Schalles oder des Lichtes.

II. Grundsätze für die Anordnung des Lehrstoffes. 1. Man ordne in der Regel nach den verschiedenen physikalischen Gruppen. Wenn z. B. von der Wärme im allgemeinen die Rede gewesen, so behandele man gleich darauf alle elementaren Wärmeerscheinungen. Ebenso verfahre man bei Licht, Schall, Schwere u. s. w.

2. Bei mehreren Kursen erweitere sich der Unterricht in konzentrischen Kreisen (wie in Naturgeschichte). So teilt Bänitz in seiner Physik für Volksschulen in 2 Kursen im ersten Abschnitt den Lehrstoff wie folgt:

A. Schwerkraft.

I. Kursus.		II. Kursus.
1. Der freie Fall (Lot)	—	die Setzwage u. der Schwerpunkt.
2. Der Hebel	und	die Wage. (Anwendung des Hebels.)
3. Die Rolle	und	der Flaschenzug.

B. Die Wärme.

4. Die Ausdehnung der Körper durch Wärme und das Thermometer;		die Ausdehnung des Wassers und der Luft.
5. Das Verdunsten, Sieden	und	die Destillation.
6. Nebel, Wolken, Regen, Schnee		Tau und Reif.

U. s. w.

III. Lehrgang für die Oberklasse. Wir verweisen hier auf die unter §. 201 angeführten methodischen Lehrgänge.

3. Unterrichtsverfahren.

§. 200. Naturlehre gehört zu den Gegenständen, deren elementare Behandlungsweise nicht leicht ist. Man hat hier folgende Regeln wohl zu beobachten.

I. Allgemeine Regeln. 1. Jedes für eine Lehrstunde abgegrenzte Pensum sei wohlgeordnet (siehe folgenden Entwurf). Bei

Behandlung eines Apparates würde zu disponieren sein: 1) Beschreibung (Teile). 2) Leistung. 3) Anwendung.

2. Man verfahre entwickelnd, also induktiv, nicht wissenschaftlich. Wissenschaftliche Naturlehren gehen vom Allgemeinen zum Besondern. Die Elementarmethode geht von einzelnen Erscheinungen aus, läßt das Kind die Erklärung derselben mitfinden, sammelt aus mehreren gleichartigen Erscheinungen das Allgemeine und führt auf diesem Wege zu denjenigen Resultaten der Wissenschaft, die der betreffende Schüler kennen lernen soll. Alles zu abstrakte mathematische Beiwerk ist fern zu halten.

3. Der Unterricht sei anschaulich. Diese Regel ist auch für physikalisches Lernen das Fundament alles Erkennens. Anschauungsmittel sind hier:

a) Die Erscheinung an sich, wie sie entweder in der unmittelbaren Umgebung (Beobachtung) oder im absichtlichen Versuche (Experimente) wahrzunehmen ist.

b) Apparate und Modelle. Pendel, Hebel, Thermometer, Barometer u. s. w.

c) Abbildungen. Sie dienen teils der genauern Beschreibung eines Experiments, teils als Ersatz von Modellen u. s. w.

d) Wandtafelzeichnungen.

4. Im übrigen gelten auch hier die bei der Naturgeschichte unter 5. 6. u. 7. angeführten Regeln.

II. Beispiel eines Entwurfes für eine physikalische Lektion.

Der Druck der Luft.

Requisiten: Kleiner Blasebalg, Röhre mit Kolben und einem Korke zum Verschluß, kleine Glasspritze, Glasröhre, Gummiplatte, Glas mit Wasser.

Einführung: Beobachtungen beim Füllen einer Handspritze. Hinter dem Kolben her steigt das Wasser in die Höhe. Wie geht das zu? Der Kolben zieht doch das Wasser nicht! — Die Ursache davon ist der Druck der Luft.

A. Beispiele (Versuche und Beobachtungen).

1. Der Blasebalg. Wenn der Blasebalg aufgezogen wird, so entsteht inwendig ein luftleerer Raum. Die äußere Luft drückt gegen diesen luftleeren Raum. Sie öffnet die Klappe nach inwendig und dringt hinein. — Beobachtung beim Saugen an einem Fingerhute. Erklärung! — So verhält sich die Luft gegen jeden luftleeren Raum.

Also: Die Luft drückt gegen jeden luftleeren Raum.

2. Röhre mit Kolben. Kolben ganz hinunter. Röhre senkrecht nach unten gehalten, dann unten mit einem Korke verschlossen. Kolben schnell aufgezogen und losgelassen. Der Kolben fährt von selbst wieder hinunter. — Erklärung: Unter dem Kolben ist keine Luft; über demselben ist Luft. Die Luft über dem Kolben drückt ihn nach unten. — Nun mache man den Versuch so, daß die Röhre dabei nach oben, vorn, hinten, rechts, links gehalten wird. Hier drückt die Luft nach oben, vorn, hinten, rechts, links.

Also: Die Luft drückt nach allen Seiten.

3. Glasspritze ins Wasser gestellt. Kolben aufgezogen. Das Wasser steigt hinter dem Kolben her. Erklärung: Über dem Kolben ist Luft; unter ihm ist keine Luft. Nun drückt die äußere Luft auf das Wasser im Gefäße und treibt es in den luftleeren Raum der Röhre. — Im vorigen 2. Beispiele treibt die Luft den Kolben in den luftleeren Raum. — Das Wasser und der Kolben sind aber bewegliche Körper.

Also: Die Luft treibt bewegliche Körper in einen luftleeren Raum.

4. Glasröhre ins Wasser gelegt. Sie füllt sich. Verschließt man sie nun oben mit dem Finger und hebt sie aus dem Wasser, so fließt unten nichts heraus. Erklärung: Über dem Wasser ist keine Luft 2c.

Ähnlich ist es bei dem Versuche mit der Glasspritze (s. den vor. Versuch), wenn man sie aus dem Wasser hebt, nachdem sie gefüllt worden ist. — Wassermassen, welche über einander liegen, heißen Wassersäulen.

Also: Die Luft trägt Wassersäulen.

5. Eine Gummiplatte gegen eine glatte Fläche gepreßt. Dieselbe haftet fest daran. Erklärung: Unter der Platte ist keine Luft 2c. — Noch fester haften 2 Platten aneinander.

Also: Die Luft preßt luftleere Körper gegen andre Körper. (Mit über 1 K Kraft auf jedes qcm.)

B. Gesetze.

1. Die Luft drückt gegen jeden luftleeren Raum.
2. Die Luft drückt nach allen Seiten.
3. Die Luft treibt bewegliche Körper in einen luftleeren Raum.
4. Die Luft trägt Wassersäulen.
5. Die Luft preßt luftleere Körper gegen andre Körper.

C. Verwandte Erscheinungen.

Saugen an einer Röhre. Trinken. Einatmen. Stoßweises Ausfließen aus Flaschen. Stechheber. Glas Wasser mit Papier bedeckt und dann umgekehrt. Aus der Ausgußöffnung einer Kaffeekanne fließt nichts heraus, wenn der Deckel luftdicht schließt. Ähnliches zeigt sich, wenn bei einem Bierfasse nur der Hahn und nicht auch der Spund geöffnet wird.

4. Lehrmittel und Litteratur.

§. 201. I. Lehrmittel.

1. Apparate. a) Viele Versuche bedürfen nur ganz einfacher Hilfsmittel (Lineal, Glas, Kugel, Wage 2c.).

b) Viele einfache Apparate kann sich der Lehrer mit geringen Kosten selbst herstellen, oder von Handwerkern fertigen lassen (Pendel, Hebel, Springbrunnen 2c.).

c) Einige unentbehrliche Apparate sind fertig zu kaufen, z. B. Thermometer, Barometer, Kompaß, Magnetstab u. s. w. Zu empfehlen sind die physikalischen Apparate für Volksschulen, wie sie die Lehrmittelhandlungen von Prof. Bopp in Stuttgart, Kleist in Leipzig, Vetter (Hestermann) in Hamburg, Ehrhard in Bensheim 2c., ferner die Mechaniker Schadewell in Dresden, Lorenz in Chemnitz u. a. in bester Ausführung liefern.

2. Abbildungen. Viele kann sich der Lehrer selbst anfertigen. Im Buchhandel zu haben sind:

Schulte und Grothe, Die Experimentalphysik. 28 lithogr. Tafeln mit Text.

C. Bopp, Wandtafeln für Physik. Mit Text.

II. Litteratur.

Crüger, Die Physik in der Volksschule. Eine ausführliche Methodik des Gegenstandes.

Derselbe, Naturlehre für den Unterricht in Elementarschulen.

Dr. C. Bänitz, Physik für Volksschulen. Nach methodischen Grundsätzen.

Derselbe, Chemie und Mineralogie für gehobene Elementar- und höhere Mädchenschulen.

Derselbe, Chemie für Volksschulen.

Netoliczka, Naturlehre für den Unterricht in den obern Klassen der Volksschule mit Abbildungen. Wien. $^3/_4$ Mark.

Berthelt, Naturlehre für Schulen und zum Selbstunterrichte.

Derselbe, Chemie für Schulen und zum Selbstunterricht.

H. Vogel, Physik für mehrklassige Volksschulen.
Derselbe, Chemie für mehrklassige Volksschulen.
Arendt, Materialien für den Anschauungsunterricht in der Naturlehre.
Waeber, Leitfaden für den Unterricht in der Physik.
Derselbe, Leitfaden für den Unterricht in der Chemie.
Wiederholungsbücher für die Hand der Schüler:
Wirth, Wiederholungs- und Hilfsbuch für den Unterricht in der Physik.
Lettau, Naturlehre. Wiederholungsbuch für Schüler.
Polack, Bilder aus der Naturbeschreibung und Naturlehre.
Hilfsmittel für den Lehrer insbesondere:
Dr. Crüger, Schule der Physik.
E. Postel, Naturlehre. Hilfsbuch für Schullehrer.
Lettau, Naturlehre. Handbuch für Lehrer an Volksschulen.
Dr. Sumpf, Schulphysik.
Sprockhoff, Grundzüge der Physik.

Achtes Kapitel.

Methodik des Gesangunterrichts.

1. Wesen und Bedeutung des Gegenstandes im allgemeinen.

§. 202. „Der Herr hat dem Menschen das Vermögen zu reden und zu singen gegeben. Reden und Gesang sind zwei sehr verschiedene Mittel, dadurch Menschen, Gemeinden und Völker können geistig gehoben und gefördert werden, wenn sie in der Anwendung zu ihren Rechten kommen. Was man oft und mit Lust singt, das dringt tief hinein in Herz und Gemüt, daß es schwerlich so bald wieder herauszubringen ist. Ist etwas so eingegangen, so bedarf es nur einer Erregung von außen, und es werden die Saiten des Herzens nach innen angeschlagen, und es tönt von Saite zu Saite, bis das ganze Herz voll von Gedanken und Empfindungen ist, sei es von heiligen oder unheiligen."*)

Gesang ist fürwahr eine hohe, heilige, eine wunderbare Kunst. Um sein Wesen theoretisch zu bestimmen, gehen wir zurück auf den Begriff Musik.

Musik ist die Kunst der Töne. Diese knappe Erklärung trifft die Sache, wenn dabei nur der Begriff „Kunst" gehörig gefaßt wird. Jede Kunst stellt Ideen des Schönen in sinnlichen Formen dar — die Musik das ideale Gefühls- und Gemütsleben in Tönen. Demnach ist Musik die Darstellerin des Gemütslebens mittelst der Töne.

Gesang ist auch Musik — ist Vortrag von poetischen Worten lyrischen Ausdrucks in Tönen menschlicher Stimme. Gesang ist also eine Kunst. Aber welch eine Kunst! Von der Musik im allgemeinen sagt G. Schilling (in seinem Universal-Lexikon der Ton-

*) Pf. Schlick im Südd. Schulblatt XXIII, 15.

kunst): „Jede Stimmung kündigt sich durch eigne, ihr angehörige Töne an, und eben diese Töne erwecken in den Herzen derer, die sie vernehmen, dieselbe Empfindung, aus welcher sie entstanden sind, ohne daß der Verstand über diese Wirkung Rechenschaft zu geben vermag. Deshalb ist die Musik denn auch die geistigste unter allen Künsten, und sollte in diesem Sinne noch höher gestellt werden als die Dichtkunst, welche nur mit dem Verstande erkennbare Stimmungen des Gemüts darzustellen vermag, dahingegen die Musik ganz unerklärliche Empfindungen und Ahnungen ausdrückt und gleichsam wie eine Universalsprache durch alle Zeiten und Völker von der ganzen (kultivierten) Welt verstanden wird."

Ist Musik wirklich die geistigste aller Künste, so ist Gesang die allergeistigste. Denn hier vermählen sich zwei dem innersten Seelenleben entquellende Künste: Ton- und Dichtkunst; hier verschmelzen Denken und Fühlen, Wort und Empfindung gleichsam in eins, das Wort die Töne erklärend, der Ton das Wort verklärend.

Gesang ist nun derjenige Zweig des vielzweigigen Musikgegenstandes, den die Volksschule allein zu pflegen hat. „Auf den Gesangunterricht kann kaum ein zu großer Wert gelegt werden; er gehört zu den Unterrichtsgegenständen, durch welche die Schule am tiefsten, fruchtbarsten und nachhaltigsten auf wahre Volksbildung einwirken kann und soll. Der Gesangunterricht hat darin seinen eigentümlichen hohen Wert, daß er das innere Leben zu so unmittelbarer sinnlicher Erscheinung bringt, wie es durch Wort und Unterweisung, die stets eine Vermittlung durchs Denken voraussetzen, nie geschehen kann. Ohne Gesangbildung kann dem Kinde nur unzureichend ein Verständnis seines innersten Lebensgrundes und des tiefsten Geheimnisses jeder Menschenseele, ihres in Gott verborgenen Lebens, eröffnet werden, und würden die Kinder und die künftige kirchliche Gemeine des wichtigsten Mittels zur Darstellung dieses Lebens ermangeln." (C. Th. Goltzsch.)

2. Pädagogisch-praktische Bedeutung des Gesangunterrichts.

§. 203. Bei allen Kulturvölkern galt Musik als eines der wichtigsten Bildungsmittel, ganz besonders aber der Gesang*). Die Methodiker pflegen nun einmal den pädagogischen Wert jedes Elementargegenstandes nach seiner formalen und materialen Bedeutung zu bemessen. So geschehe denn auch hier.

a) Formaler Gewinn. Der Gesang bildet an seinem Teile ins-

*) Plato sagt von der Musik, daß sie „die Kinder treffliche Gesänge lehre, ihren Seelen Zeitmaß und Wohlklang gebe, damit sie milder würden und geschickter seien zum Reden und Handeln". Siehe „Platos Erziehungslehre" — dargestellt von Dr. Alex. Kapp. S. 98—133.

besondere das Gehör, das Tongedächtnis, das Gemüt und den Schönheitssinn des Kindes. Lassen wir's bei diesen Stücken.

α) Gehörbildung. Die Elemente der Sprache sind die Laute. Wie lange dauert es, bis die Kinder jeden Sprachlaut und jede Lautverbindung lautrichtig und wohltönend aussprechen lernen. Wie geht es aber bei diesem Lernen zu? Man muß ihnen die Laute rein vorsprechen, daß sie sie hören; durchs Ohr in die Seele aufgenommen, werden sie hier nach und nach zu Lautvorstellungen. Je vollkommener die Laute sich in der Seele bilden, desto leichter formen und fügen sich die Sprachorgane, den Laut seinem Klange nach rein zu erzeugen. Was hierbei im Innern der Seele vorgeht, ist die Hauptsache; der hörbare Laut ist nur die Wirkung jenes Innern.

Ganz ebenso ist's nun bei den Tönen. Jeder Ton hat seinen Klang — seine Höhe, Stärke, Klangfarbe. Das Kind muß Töne hören. Der gehörte Ton wird in der Seele des Kindes nach und nach zur Tonvorstellung. In dem Grade die innere Tonanschauung zur Klarheit und Reife gelangt ist, in dem Grade gelingt auch das richtige Singen der Töne mittelst des Organs. Es muß im Unterricht bald dahin kommen, daß das Kind den Ton, den es singen soll, richtig denkt (sich in seiner wahren Höhe vorstellt), ehe es ihn singt. Das nennt man Tonanschauung — auch Tonbewußtsein.*) Man halte ja auch hier fest, daß, was die Singorgane hervorbringen, durchaus eine Wirkung der Seele ist. Man spricht wohl von einem musikalischen Gehör, als sei das ein für Musik eigens organisiertes Organ. Der Bau des Ohres übt ja freilich auch seinen Einfluß auf musikalische Befähigung. (Mozarts Ohrbildung war bekanntlich ganz eigentümlich.) Im allgemeinen ist aber das Ohr drum nur Organ; die Seele ist die Hauptsache. Die Seele faßt die Töne auf, bildet sie zu Tonvorstellungen, und erst die Tonvorstellung regt die Tonerzeugung an.

β) Bildung des Tongedächtnisses. Töne, Intervalle, melodische Tonreihen, Lieder, Choräle ꝛc. sind zu merken. Auch hier macht Übung den Meister. Wie viel Mühe verursacht das Einüben der ersten einfachsten Liedchen, und wie rasch lernen Kinder später viel größere und schwierigere Lieder! Die Kraft der Tonauffassung wächst eben durch Übung. Bildung der Tonauffassungskraft ist aber Bildung des musikalischen Gedächtnisses — ist Kräftigung der **seelischen Rezeptivität** auf dem Gebiete des Tonwesens.

γ) Bildung des Gemüts. Jedes gut erfundene Lied, sei es noch so klein, es hat seinen lyrischen Ausdruck — bringt irgend ein Gefühl in Tönen zur Darstellung. Sänger und Spieler haben den

---

*) Wie meinte es E. Hentschel, wenn er sagt: „Ein gewisser Tontastsinn ohne klare Ton-Anschauung — sehr häufig; Tonbewußtsein und Tonsicherheit — ziemlich selten"?

lyrischen Ausdruck ihrer Tonstücke darzustellen und so, daß jeder gebildete Hörer sie nachfühlen könne. Ohne Empfindung und Ausdruck singen und spielen giebt rohen Gesang — rohes Spiel. In der Musik spricht Gemüt zu Gemüt — Herz zu Herz. Insbesondere ist aber der Gesang Sprache des Herzens. Was Goethe den Predigern zuruft, gilt den Sängern erst recht: „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet nichts erreichen." Nur beseelter Gesang ist Gesang. „Der größte Lehrer ist das Herz" — sagt der berühmte Tonmeister Giuseppe Felice Tosi. „Sagt es selbst — fährt er apostrophisch fort — ihr besten Sänger, sagt es aus schuldiger Dankbarkeit, daß ihr seine Schüler seid, sonst wäret ihr nicht groß geworden. Wenn das Herz aus ihm singt, dann kann kein Sänger sich verstellen oder heucheln, alsdann bringt nur die Wahrheit den siegenden Eindruck hervor."*) Akustisch reine Töne sind als solche noch keine beseelten.

„Leben atme die bildende Kunst, Geist fordr' ich vom Dichter,
Aber die Seele spricht nur Polyhymnia aus." (Schiller.)

Aber wie unendlich mannigfaltig sind die Gefühle und Empfindungen in der Brust des Menschen, die der Gesang darzustellen hat! Man denke nur an die sehr verschiedenen Formen des lyrischen Ausdrucks auf dem relativ beschränkten Gebiete der Volks-, der Schul- und der geselligen Lieder. Aber auch schon hier hat die Methode ein weites, weites Feld für Übungen zur Veredlung des Gefühls- und Willenslebens. Aber das Allerheiligste im menschlichen Gemüt sind seine religiösen Empfindungen und Gefühle. Religiöser Gesang ist die Macht, die das Herz zu Gott erhebt und es heiligt für alles Gute. Daher steht Musik in innigster Beziehung zur Religion. Über dies Verhältnis sagt Arrey v. Dommer in seiner Schrift „Elemente der Musik": „Je mehr die Religion sich vertiefte, desto emsiger war sie auch bestrebt, mit der Tonkunst sich in Verbindung zu setzen. Denn keine der übrigen Künste vermag gleich dieser rein durch sich die tiefsten, auch dem ernstesten Denken verhüllt bleibenden Mysterien der Gottheit dem ahnenden Gefühl zu vermitteln. Mit geheimnisvoll das Gefühl beherrschender Macht erregt sie es, mehr als Worte vermögen, zum empfindenden Schauen einer allem Denken unzugänglich bleibenden Unendlichkeit außer und über uns, auf welche wir jedoch von innen heraus hingewiesen sind, von der wir selbst ein Teil sein müssen, da wir sie sonst zu empfinden und zu glauben nicht fähig wären." Ja gewiß: der religiöse Gesang hat zu aller Zeit Wunder an den Seelen gewirkt. „Willst du — ruft Clemens von Alexandrien einem Heiden zu — willst du in den Chor der Christen aufgenommen werden, und den unerschaffenen,

*) „Nero kann nur mit falscher Kehle gesungen haben, wenn ihm beliebte, Gefühle auf der goldenen Leier zu lügen und dabei giftig umherzublicken, ob auch alles applaudiere." A. B. Marx. Siehe B. Widmann, Gehör- und Stimmbildung S. 246.

den unsterblichen, den einzigen wahren Gott lobpreisen, so singe mit uns." St. Augustin bekennt: „O, wie habe ich oft geweint bei den Lobgesängen und geistlichen Liedern! Wie scharf und kräftig berührte die Stimme deiner lieblich singenden Kirche, o Gott, meine Seele! Deine Worte flossen mir da in die Ohren, und durch sie ergoß sich deine Wahrheit in mein Herz; mein Gemüt wurde mit Wonne erfüllt bei der Anhörung dieser Gesänge."

Zusatz. „Der einfachste Genuß, sowie die einfachste Lehre werden bei uns durch Gesang belebt und eingeprägt, ja selbst was wir überliefern von Glaubens- und Sittenkenntnis, wird auf dem Wege des Gesanges mitgeteilt." Goethe, in den Wanderjahren.

δ) Ästhetische Bildung. Ein gutes Tonstück ist die beste Veranschaulichung einer absoluten Ordnung. „Die rhythmischen, melodischen, dynamischen und harmonischen Verhältnisse fügen sich zu einem friedlichen, sich gegenseitig unterstützenden und fördernden Bau von Tönen, zu einem lieblichen Bilde der Schönheit." (Fr. W. Sering.) Auch Kinder fühlen das Schöne schöner Gesänge. Sie stimmen solche immer von neuem an und werden ihrer nicht müde. Sie empfinden ästhetischen Genuß.

Zusatz. Der Schulgesang in der Hand eines guten Lehrers ist eins der wirksamsten Mittel, Gemüts- und Herzensbildung zu pflegen. Leider läßt man diesem Gegenstande nicht überall die erforderliche Pflege angedeihen. Auf Grund beklagenswerter Wahrnehmungen müssen auch wir in die Klage einstimmen, die Professor Albert Tottmann auf dem letzten „Allgemeinen deutschen Musikertage" erhoben hat.*) „Es ist Thatsache — sagt Tottmann — daß mit den gesteigerten Anforderungen des praktischen Lebens auch die Aufgabe der Schule eine immer umfassendere geworden ist. Es ist aber auch Thatsache, daß über den Rücksichten auf die praktischen Erfordernisse des Lebens, über der Sorge für möglichste Erweiterung des Kenntniskreises der Schüler die Pflege des Gemüts allzusehr in den Hintergrund getreten ist, daß infolge dessen der Zusammenhang zwischen Verstandes- und Gemütsbildung in der heranwachsenden Jugend ein immer loserer geworden ist und daß mit dem Schwinden des idealen Sinnes ein Geist der Pietätlosigkeit und der Gemütsverwilderung in gewissen Volksschichten immer ungehinderter um sich greifen konnte." Auch Goethe sagt: „Ausschließliche Verstandesbildung stürzt alle Autorität und führt zur Anarchie."

b) Materieller Gewinn. Der Gesang ist nicht bloß ein vorzügliches Bildungsmittel für Geist und Gemüt; er ist auch von höchster Bedeutung fürs Leben — zunächst fürs kirchliche, sodann ebenso fürs bürgerliche und gesellige.

α) Fürs kirchliche Leben. Unsere evangelische Jugend soll schon während ihrer Schulzeit, viel mehr noch nach derselben, thätigen Anteil nehmen an den schönen Gottesdiensten des Herrn. „Der Schulgesang bildet die Grundlage des kirchlichen Gemeindegesanges. Derselbe hat

---

*) Siehe: Der Schulgesang und seine Bedeutung für die Verstandes- und Gemütsbildung der Jugend von Albert Tottmann. Herausgegeben vom „Allgemeinen deutschen Musikverein". Leipzig, bei Kahnt. 1879.

demnach die Aufgabe, den Schatz unserer religiösen Lieder im Gedächtnis und Gefühle des deutschen Volkes lebendig zu erhalten und im Gegensatz zu denjenigen Lehrfächern, welche sich vorwiegend an die Verstandesthätigkeit wenden, Hand in Hand mit dem Religionsunterrichte zur Hebung und Veredlung des Gemütslebens der Jugend beizutragen."*) Daher sollen im Schulleben selbst täglich geistliche Lieder ertönen zur Ehre Gottes und zur Erbauung der jungen Seelen.

β) Fürs bürgerliche und gesellige Leben — wie bedeutungsvoll ist da der Volksgesang! Ein patriotisches Fest, eine gemeinschaftliche Wanderung in der freien Natur, ein Familienfest, gesellige Spiele der fröhlichen Jugend, Schulfeste: was wären sie alle, wenn's dabei an Sang und Klang fehlte! Lieder des Frohsinns erhöhen die Freude, Vaterlandslieder die patriotische Begeisterung, Kriegslieder den Kriegermut, Naturlieder die Freude an der Natur, Beschäftigungslieder die Lust zu jeglicher Arbeit. Und wo man ein Haus hebt, oder ein Denkmal errichtet: da läßt man's nirgends an einem erhebenden Dank- und Loblied fehlen.

3. Geschichtliches zur Methodologie des elementaren Gesangunterrichts.

§. 204. Die apostolische und nachapostolische Kirche war eine singende. (Eph. 5, 19. Kol. 3. 16. — Briefe des Plinius an Kaiser Trajan.) Wie lernten aber damals die Gemeindeglieder singen? In der einfachsten Weise: sie hörten singen und sangen mit — singend lernten sie singen.

In der mittelalterlichen Kirche sangen nur noch die Chöre; die Gemeinden schwiegen. Seit Ambrosius, Gregor dem Großen bildete sich je mehr und mehr der kirchliche Kunstgesang aus, der als solcher von Sangeskünstlern gelehrt, von gut geschulten Chorsängern vorgetragen wurde.

Die Kirche der Reformation gleicht auch darin der apostolischen, daß ihre Gemeinden wieder singende wurden. Wie das deutsche Kirchenlied sein Entstehen der Reformation verdankt, so hat es an seinem Teile die Reformation selbst wesentlich gefördert. Man sang in Kirche, Schule und Haus die evangelische Lehre in die Herzen hinein. Die evangelische Jugend lernte die geistlichen Lieder durch Hören, Nachsingen und Übung. Nur in Städten gaben Kantoren besonderen Gesangunterricht für Chorschüler, Kurrendaner u. s. w., aber meist auch nur nach mechanischer Methode: man spielte die Stimmen vor, ließ nachsingen, und trieb beides so lange, bis es ging. So ging es im ganzen fort bis herauf auf Pestalozzi.

Auch um die Methodik des Schulgesanges hat Pestalozzi seine Verdienste. Zwar hat derselbe diesen Gegenstand nicht selbst bearbeitet (er war nicht musikalisch gebildet), aber er hat die Notwendigkeit der

---

*) Tottmann a. a. O. S. 7.

frühen Pflege und den Wert des Gesanges fürs Leben gefühlt und anerkannt, daher er musikalisch gebildete Männer zur Bearbeitung eines methodischen Lehrganges veranlaßte.

In einer methodischen Schrift Pestalozzis aus dem Jahre 1800 findet sich folgende merkwürdige Stelle: „Mit Gesang schläfert die Mutter den Säugling ein; aber wir halten der Natur nicht still. Das Kind ist kaum jährig, so verstummt der Gesang seiner Mutter. Ach, daß es so ist, daß die Jahrtausende der Kunst uns noch nicht einmal dahin gebracht haben, an den Ammengesang für den Säugling eine Stufenfolge von Nationalgesängen anzuketten, die auch in den Hütten des Volks sich vom sanften Wiegengesange bis hinauf zum hohen Gesange der Gottesverehrung erheben würden. Doch ich kann diese Lücke nicht ausfüllen; ich muß sie nur berühren."

Pestalozzi konnte — nach seinem eigenen Geständnis — diese Lücke in der pädagogischen Litteratur nicht ausfüllen; aber sein Prinzip der Anschauung war dazu angethan, auch den Schulgesang zu reformieren. Dazu hat sein Scharfblick musikalisch gebildete Männer ausfindig zu machen gewußt, die seine Idee praktisch bearbeitet haben. Auf seine Veranlassung haben nämlich M. Tr. Pfeiffer u. H. G. Nägeli bearbeitet und 1810 herausgegeben: „Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen." Dieser methodische Lehrgang für den Unterricht im Schulgesang eröffnet den Reigen dieser Litteratur; ein näheres Eingehen auf denselben bedarf sicher keiner Rechtfertigung.

Der Pfeiffer-Nägelische Lehrgang ist streng synthetisch angelegt — analog der Methode des Lautierens, die eben damals in der deutschen Lehrerwelt das allgemeinste Interesse auf sich zog. Die Verfasser legten sich die Frage vor: Welche Übungen müssen angestellt werden, um das Kind dahin zu bilden, daß es jedes Gesangstück selbständig und bewußt vom Blatte singen lerne, mit gleicher Sicherheit, als es in seinem Lesebuche jedes Sprachstück abliest? Um den richtigen Weg zu diesem Ziele aufzufinden, zerlegten sie die Tonstücke analytisch in ihre Elementarbestandteile und verarbeiteten diese dann synthetisch zu instruktiven Übungskursen.

Wie Stephani im Lesen mit einem einzelnen Laut, so begannen Pfeiffer und Nägeli im Singen mit einem einzelnen Ton. Ein und derselbe Ton läßt sich wiederholen, und zwar in gleichen und ungleichen Längen, in gleichen und ungleichen Stärken. Wenn man beides — die Längen und die Tonstärken — eines nach Höhe gleichen Tones gesetzmäßig ordnet, so entsteht Takt — Rhythmus. Pfeiffer und Nägeli begannen ihren Lehrgang mit einem Cyklus rhythmischer Übungen, die sie aufs strengste nach dem Gesetz vom Einfachen zum Zusammengesetzten ordneten.

Die Töne eines Tonstücks sind ferner verschieden nach ihrer Höhe, sie stehen zu einander in den mannigfaltigsten Intervall-Verhältnissen. Das Kind sollte, so wollten es Pfeiffer und Nägeli, auch

jedes Ton-Intervall, wie es sich seinem Auge in Noten darstellte, sofort nach seiner Entfernung richtig messen und sicher treffen lernen. Um das zu erreichen, entwarfen sie einen Cyklus sogenannter melodischer Übungen, die sie wiederum nach der Regel vom Leichten zum Schweren ordneten.

Da in jedem Gesange Rhythmus und Melodie vereint sind, so entwarfen Pfeiffer und Nägeli eine dritte Gruppe von Übungen, in denen Rhythmik und Melodik wieder verbunden waren. Sie nannten diese Übungen rhythmisierte melodische Gesangübungen.

Zum guten Vortrag eines Stückes gehört nicht nur ein musikalisch reiner, sondern auch ein ausdrucksvoller Ton, gefühlvolles Bemessen von Stärke und Schwäche, von Ab- und Zunehmen der Töne, je nachdem es der lyrische Ausdruck des betreffenden Gesanges erfordert. Die bekanntesten technischen Ausdrücke für ausdrucksvollen Vortrag sind: piano, forte, mezzo forte, crescendo, decrescendo u. s. w. Jede dieser Stärken, resp. An- und Abschwellungen sind gradlich wieder sehr verschieden. Die Töne dem Charakter des Textes und der Lyrik der Melodie entsprechend singen zu lernen, dazu dienten vornehmlich die Übungen eines wohlgeordneten dynamischen Kursus.

Der Pfeiffer-Nägelische Kursus der Elementarübungen zerfiel demnach im allgemeinen in drei Hauptgattungen von Übungen: in rhythmische, melodische, dynamische. Das gab auch für die Theorie des Gesanges eine Trias, genannt: Rhythmik, Melodik, Dynamik. Erst nach diesem dreifachen Cyklus von Übungen folgte das Singen von Liedern — ein praktischer Liederkursus. Dieser war abermals synthetisch geordnet — vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren.

Noch einmal, Ziel dieser Gesangschule war: bewußtes fertiges Singen nach Noten. Man wollte die im Kinde liegende Tonkraft durch Tonanschauung mittelst der Note ins klare Bewußtsein erheben und so zu selbständiger Gesangleistung befähigen. Jedes Kind sollte jeden seiner geistigen Kraft angemessenen Gesang ebenso sicher absingen lernen, wie es die Lesestücke seines Lesebuchs fertig und ausdrucksvoll lesen lernt. Auf diesem Wege sollte jede Gemeine ein großer Sängerchor werden und die Nation in allen ihren Gliedern eine singende. Aber dies Ziel war viel zu hoch gesteckt. Lesefertigkeit und Singfertigkeit sind schon an sich sehr verschieden. Um aber in beiden gleiche Fertigkeit und Sicherheit zu erzielen, dazu sind auch schon die äußeren Bedingungen doch gar zu ungleich. Man erwäge nur das eine: wie viel Lesestunden und Leseübungen hat das Kind in der Schule, resp. auch daheim; wie wenig sind dagegen der Stunden für Anleitung und Übung im Gesang.

Nach Pfeiffer und Nägeli sollte der Gesangunterricht erst mit 10jährigen Kindern begonnen werden. Warum so spät? Singen die Kinder nicht schon vor ihrer Schulzeit? Der Singtrieb erwacht zugleich

mit dem Sprachtrieb. Warum soll dieser edle Naturtrieb so lange ungepflegt bleiben? Hier wieder ein Mangel jener Pestalozzischen Gesangbildungslehre. (Siehe oben die trefflichen Worte Pestalozzis.)

Der Lehrgang von Pfeiffer und Nägeli ist methodisch kunstvoll angelegt; aber er ist unnatürlich, weil er ein Ziel erstrebt, das für die Volksschule zu hoch liegt, und weil er dies Ziel auf falschem Wege zu erreichen sucht. Die endlosen rhythmischen, melodischen und dynamischen Übungen sind als solche wohl Singübungen, aber kein Gesang. Sie mußten das Kind ermüden, das Gemüt für Sangeslust erkälten. Zum Liedersingen kamen die Kinder oft erst im 13. Jahre, zuweilen gar nicht; und doch wäre das die Hauptsache gewesen. Das Kind lernt sprechen, bevor es einen Unterricht über Laute, Lautzeichen, Silben u. dergl. erhält; warum sollte es nicht auch ohne Tonzeichen singen lernen?

Oberschulrat Chr. Ludw. Natorp, ein Nestor unter den Pädagogen Pestalozzischer Schule, der sich um das allgemeine Erziehungs- und Unterrichtswesen große Verdienste erworben, erkannte die mancherlei Mängel der Gesangbildungslehre von Pfeiffer und Nägeli und suchte sie zu verbessern. Er gab 1813 heraus:

„Anleitung zur Unterweisung im Singen für Lehrer in Volksschulen."

Auch Natorps Lehrgang zerfällt in einen Elementarkursus mit rhythmischen, melodischen und dynamischen Übungen, und in einen Liederkursus — beide streng synthetisch geordnet. Der Übungs- und Liederkursus sind aber bei Natorp in sinniger Weise verflochten, nämlich so, daß je nach einer Anzahl rhythmischer, melodischer und dynamischer Übungen immer Lieder folgen, die aus den in den vorangegangenen Übungen vorgekommenen Tönen gebildet waren. Natorp ließ nach Ziffern singen, ohne jedoch die Note auszuschließen. Die Liedchen fangen sehr einfach an und sind gewissermaßen nur Vorübungen. Das erste Beispiel ist dieses:

1 | 3 5 | 5 5 | 8 8 | 8
(Eins drei fünf fünf fünf acht acht acht.)
Je ru sa lem, Je ru sa lem.
Auf Gol ga tha, auf Gol ga tha.

Bald darauf singen die Kinder aber schon:

1 | 3 5 | 8 5 | 5 5 | 3 5 | 8 5 | 5 3 | 5 5 | 3
Voll endet ist des Tages Lauf, komm Ruhe, nimm den Müden auf.

Je weiter vorwärts in den rhythmischen und melodischen Übungen, desto ausgebildeter und liedartiger werden die Lieder. Feine Berechnung liegt in diesem Gange; er führt auch viel früher zum Liedsingen, als der von Pfeiffer und Nägeli. Aber immer noch viel zu viel abstrakte Übungen, und was die Lieder betrifft, so sangen hier die Kinder jahrelang nur gemachte Lieder. Aus der Tiefe des Gemüts entquollene Volkslieder wurden der Volksschule auch nach diesem Gange

auf lange, wo nicht für immer vorenthalten. Aber noch einmal: der Lehrgang war sinnig angelegt und viele Jahre hindurch in ganz Deutschland beliebt.

Von den neueren Methodikern haben mehrere wieder die streng synthetische Bahn betreten — in sehr konsequenter Durchführung Musikdirektor Schelble in seiner „Vorschule des Gesanges", herausgegeben von Benedikt Widmann. Wir lassen aus diesem wohldurchdachten Lehrgange die ersten drei Stufen folgen.

I. Auffassung und Einübung der drei ersten Töne der Tonleiter. 1. Ohne Takt. 2. Im Zweitakt. 3. Bezeichnung der Töne mit Fingern. 4. Einübung der ersten Liedchen. 5. Darstellung der drei Töne durch Noten. 6. Einübung des Dreitaktes. 7. Das Auffassen und Niederschreiben kleiner Melodien. 8. Übung der Selbstthätigkeit.

II. Einübung der Tonreihe bis zur Quart. 1. Erweiterung der Tonreihe und Unterscheidung der ganzen und halben Tonstufen. 2. Übungen und Lieder. 3. Der Viertakt. 4. Notieren kleiner Melodien.

III. Die Tonreihe bis zur Quint. 1. Erweiterung der Tonreihe und Versetzung der Töne. 3. Übungen in den bisherigen Taktarten. 3. Gegliederte Taktteile. (Eintritt der Achtelnote.) 4. Notieren. 5. Auffassen und Angeben der untern Töne des Dreiklanges $\left(\begin{smallmatrix}3 & 4 & 5\\ 1 & 2 & 3\end{smallmatrix}\right)$.

IV. Die Tonleiter bis zur Sext. V. Die vollständige Dur-Tonleiter. VI. Erweiterung der Tonleiter nach oben — desgleichen nach unten. U. s. w.

Dieser Lehrgang ist „in der Hauptsache dem Prinzip der Pestalozzianer und namentlich dem Natorps ganz entsprechend". Nur verlangen wir mit Hentschel, daß in Zeit von 4 bis 5 Monaten, wo die Kinder mit den ersten drei Tönen beschäftigt werden, und auch später noch so lange, als das gewonnene Tonmaterial nicht für wirkliche Volksweisen ausreicht, neben den kleinen Melodien, welche aus diesem Material gebildet werden, sie auch freie, von den Schulübungen unabhängige Lieder singen. „Ich beharre — fährt Hentschel fort — bei dem Satze, daß von der Zeit an, wo der Mensch überhaupt singt, er in den Kreis unserer wahren, nicht gemachten, sondern gewordenen Lieder eingeführt werden müsse."

Bis jetzt haben wir nur streng synthetische Lehrgänge betrachtet, die sofort mit dem Zeichensingen begannen. Diesen Weg hatten Pfeiffer und Nägeli zuerst gezeigt; Pestalozzis Autorität hatte ihn sanktioniert. Der Lehrgang selbst war aber, wie schon gesagt, der methodischen Anlage nach keineswegs naturgemäß. Weisen wir das nach und führen wir dann andere methodische Wege vor, die den Grundsätzen der Elementarmethode mehr entsprechen dürften.

Sprechen und Singen sind Fertigkeiten. Welches ist denn die natürlichste und einfachste Weise, Fertigkeiten zu erlangen? Ist es nicht die Nachahmung? Nachahmung setzt Vorthun voraus; sie selbst ist ein Nachthun vorbildlichen Vorthuns. Wie nun das Kind sprechen lernt, wenn es sprechen hört, so lernt es auch singen, wenn es singen hört. Amos Comenius erhebt in seiner Didactica

magna diese empirische Thatsache zu einem höchst wichtigen didaktischen Grundsatz, wenn er sagt: „Was zu thun ist, lernt man durch Thun. Die Mechaniker halten ihre Lehrlinge nicht durch Betrachtungen hin, sondern sie lassen dieselben sich versuchen. Das Schreiben lernt man durch Schreiben — das Singen durch Singen." Das ist der natürlichste Anfang auch für die Singkunst. Die Methode hat trotz dieser Einfachheit drum ein großes Stück Arbeit; denn sie hat auch da alle ihre Übungen elementarisch zu gestalten und vom Leichten zum Schweren zu ordnen.

Professor Dr. Fr. W. Lindner in Leipzig war einer der ersten, der dieses praktische Prinzip, wie es hier Amos Comenius auch für den Gesang aufgestellt, zur Anwendung brachte; denn er begann seinen Singkursus mit Gehörsingen. Darüber schrieb er schon 1806 an Pestalozzi:

1. daß der Unterricht im Singen mit Übungen nach dem Gehör beginnen und dann zu dem Singen nach Noten fortschreiten, daß er demnach in zwei aufeinander folgende Kursus geteilt werden müsse. Der erste Kursus habe zur Aufgabe die Weckung des Tonsinnes, die Bildung des Gehörs und der Stimme, sowie im Treffen der Töne und Tonreihen nach dem Gehör; der zweite gebe die Anleitung zum Singen nach Noten, und zwar so, daß die Schüler und Schülerinnen angehalten würden, eine jede melodische und rhythmische Übung, die sie nach dem Gehör vollendet, auch durch Noten darzustellen;

2. daß alle Übungen erst in C-dur vorzunehmen seien, dann G-dur und so fort nach dem Quintenzirkel;

3. daß zuerst das melodische, dann erst das rhythmische und zuletzt das dynamische Element geübt werden müsse, ohne jedoch diese Übungen zu sehr zu trennen;

4. daß eine Auswahl von den klassischen Liedern von den verschiedensten Komponisten, und zwar nach den Dur- und Moll-Tonarten geordnet, den Schülern in die Hand zu geben sei.

Nach Dr. Lindner sollte also erst Gehörsingen etwa bis zum 9., 10. Jahre getrieben werden, dann aber das Notensingen eintreten. In der Praxis bewährte sich das Singen nach dem Gehör vortrefflich, so gut, daß es nicht wenige Schulen ausschließlich trieben. Der verdienstvolle Reinthaler in Erfurt übte nach dem Gehör sogar 3- und 4-stimmige Gesänge ein. Wie weit man's durch bloßes Gehörsingen bringen kann, zeigen die Blindenchöre, die große Kantaten, Motetten u. s. w. nur nach dem Gehör lernen, und zwar mit staunenswerter Schnelligkeit, wie der Verfasser zu der Zeit, als er Lehrer in der Dresdner Blindenanstalt war, unmittelbar zu beobachten Gelegenheit gehabt.

Der Lehrgang von Pfeiffer und Nägeli war, wie schon bemerkt, in seiner Anlage streng synthetisch, sowohl im Übungs- als im Liederkursus. Natorps Lehrgang war es ebenso, nur daß dieser Methodiker in seinem Übungskursus Querdurchschnitte machte und zwischenein den Liederkursus stufenweis einlegte. Beide Lehrgänge begannen aber mit Zeichensingen.

Lindner unterschied Gehör- und Zeichensingen. Das Gehörsingen bildete bei ihm den Vorkursus und wurde in den Elementar-

klassen betrieben. Das Lehrverfahren dabei war analytisch-synthetisch. Der Lehrer zerlegte das Lied in Text und Melodie. Der Text wurde zerlegt und strophenweis eingeübt. Nach Einübung des Textes zerlegte man ebenso die Melodie in ihre Perioden und Abschnitte, und übte die Abschnitte einzeln ein. War in einem Abschnitt eine melodische Figur von einiger Schwierigkeit, so wurde sie herausgehoben und so lange geübt, bis sie ging. Nach alledem war also der Gang des Gehörsingens in seiner ursprünglichen Form analytisch, sofern sich aber aus dem Einzelnen das Ganze erbaute, in zweiter Linie auch synthetisch. Sobald das Singen nach Tonzeichen eintrat, ward auch bei Lindner der Lehrgang in ähnlicher Weise, wie vormals bei Natorp, wieder synthetisch.

Ein Hauptmangel des Lehrgangs bei Pfeiffer und Nägeli war, daß die Kinder sehr spät zum Singen guter Lieder kamen; es war ein „eiserner“ Weg, die Singstoffe zu wenig gemütvoll. Natorp legte zwar Lieder ein, aber sie waren meist für jede besondere Stufe gemachte.

Der Lindnersche Gang führte gleich von Anfang zum frischen, fröhlichen Singen guter Kinderlieder. Leider hörte bei ihm mit Eintritt des Zeichensingens das Liedersingen auf; denn von nun an war der Übungskursus auf lange wieder Hauptsache. Lieder sollten erst wieder eintreten, wenn die Kinder sie bewußt nach Noten zu singen vermöchten. Der sel. Hentschel behält gewiß recht, wenn er sagt: „Das Volk kann nie zum Singen nach Noten gebracht werden.“ Es kann also fertiges Notensingen nicht Aufgabe der Volksschule sein.

Diese Erwägungen veranlaßten den Verfasser zu Anfang der vierziger Jahre, einen Lehrgang für den Gesangunterricht in Volksschulen zu bearbeiten, der jene Mängel vermeiden sollte. Ihm waren folgende Punkte klar:

Das Singen hat sogleich mit Eintritt des Kindes in die Volksschule zu beginnen.

Der Anfang ist mit Gehörsingen zu machen. Das Singen von Liedern und Chorälen ist Hauptsache; aber dieser praktische Kursus ist zu unterstützen durch einen wohlberechneten Übungskursus.

Die melodischen und rhythmischen Übungen des Übungskursus dienen insonderheit zur planmäßigen elementaren Ausbildung der Stimme, des Gehörs, des rhythmischen Gefühls 2c. Sie werden auf den Unterstufen ebenfalls nur nach dem Gehör geübt.

Das Zeichensingen kann in der einfachen Volksschule allenfalls wegbleiben, obwohl auch hier die Notenschrift nicht ohne Wert ist; die mittlere und höhere Volksschule dagegen bahnen es in der Mittelklasse an und lassen es in der Oberklasse in den Vordergrund treten.

Durch das Zeichensingen soll aber — und das ist hier ein Haupt-

punkt — der praktische Kursus durchaus nicht unterbrochen werden; vielmehr geht das Einüben guter Gesänge nach dem Gehör fort bis dahin, wo nach Noten gleich wertvolle Gesänge gesungen werden können, und auch da erachtet man es nicht für eine pädagogische Sünde, durch Vor- und Mitspielen über Steine des Anstoßes hinweg zu helfen. Daß die Kinder einen Schatz klassischer Schul- und Volkslieder wirklich singen lernen und zwar gut: das ist und bleibt die Hauptsache; ob das durch Gehörsingen, oder aber durch Gehörsingen und Zeichensingen erreicht werde, bleibt von Umständen abhängig.

Diese und ähnliche Ideen leiteten, wie gesagt, den Verfasser bei Bearbeitung seines „Praktischen Lehrganges für den Gesangunterricht in Volksschulen". Im Lehrgange selbst findet man die leitenden Grundsätze im wesentlichen also zusammengefaßt:

a) Der Unterricht beginnt in der Unterklasse mit Gehör- und Stimmbildungsübungen. Die Gehörübungen bestehen teils darin, daß das Kind Gesänge anhört, teils in besonderen Übungen, durch die die Tonbildung geübt, die Tonauffassungskraft geweckt und gestärkt werden soll.

b) Ein Liederkursus von Figuralgesängen und Chorälen, nach dem Gehör zu üben, zieht sich, in ununterbrochener Folge vom Leichten zum Schweren fortschreitend, durch alle Klassen hindurch. In der Oberklasse auch zweistimmige Lieder nach dem Gehör. Hieraus resultieren folgende pädagogisch-methodische Vorteile:

α) Fast alle Kräfte des Kindes, die dem Musikleben dienen, werden so von Anfang an und fortwährend auf die angemessenste Weise angeregt und geübt: das Ohr geschärft, die Stimme gebildet, das Tongedächtnis gestärkt, das Gemüt mit klassischen Tonstücken genährt.

β) Wir haben bei diesem Gange schon bald nach Anfang des Gesangunterrichts verhältnismäßig viel Freiheit in Bezug auf die Wahl der Lieder, und sind nicht gebunden an jene Töne und Rhythmen, die gerade im Übungskursus dagewesen.

γ) Alle Kinder können hier mit fortkommen.

c) Mit dem Liederkursus verbinden also auch wir einen Übungskursus, bestehend in rhythmischen, melodischen und dynamischen Übungen, und zwar in Unter- und Mittelklasse nach dem Gehör, in der Oberklasse nach Zeichen (Noten). Das Zeichensingen treiben wir nur so weit, als es vom Kinde mit Bewußtsein ausgeübt werden kann.

d) Wenn sich die gewöhnliche Volksschule aufs Singen nach dem Gehör beschränken kann, so ist dagegen unser Lehrgang so angelegt, daß man in einer gehobenen Schule das Singen nach Noten in den obern Klassen in den Vordergrund treten lassen kann.

e) Die drei Kursus, in die sich unser analytisch-synthetischer Lehrgang teilt, sind so angelegt, daß jeder der beiden untern seinem nächsten zur Grundlage dient.

Die methodischen Ideen des Verfassers sind von der Kritik anerkennend beurteilt worden, namentlich vom sel. Hentschel im Pädagogischen Jahresbericht entschieden gebilligt, und damals als dem Verfasser eigentümlich bezeichnet worden. Ob und in wie weit andere pädagogische Schriftsteller dieselbe sich angeeignet, resp. weiter ausge-

bauet haben, ist hier gleichgültig. Wir führen nur zwei Lehrgänge an, die mit unserm Lehrgange verwandt sind.

Das erste Büchlein ist von Bernh. Brähmig und hat den Titel: „Kleine praktische Gesangsschule, enthaltend die wichtigsten Elementarübungen für Gehör- und Stimmbildung beim Schulgesang-Unterricht." Wenn Hentschel im Päd. Jahresbericht sagt: „Brähmig läßt beide, den Übungskursus und den Liederkursus, unabhängig neben einander hingehen, wodurch ebensowohl die strenge Geschlossenheit des ersteren gesichert wird, wie die bessere Benutzung des andern zur Anbahnung des Lebensgesanges": so erscheint auch uns diese Anlage methodisch völlig angemessen. Daß wir unsererseits dieser Scheidung von Übungs- und Liederkursus schon um Decennien früher prinzipiell das Wort geredet, dazu auch praktisch ausgeführt haben, wie eine organische Verbindung beider möglich sei, dürfte aus obigen Zitaten unseres Lehrganges erhellen.

Christian Nostiz (Lehrer in Westfalen) behandelt in einem Aufsatz der Euterpe von Hentschel (Jahrg. 1863) das Thema: „Das Singen nach Noten in der Volksschule" — und weist da nach, wie auch die Lehre an das Lied zu knüpfen sei. Er will nämlich, daß aus jedem einzelnen Liede eines wohlgeordneten Liederkursus Melodisches und Rhythmisches herausgehoben und zu einem besondern Übungskursus methodisch zusammengestellt werde. Es steht so sein Übungskursus in allerengster Beziehung zum Liederkursus und dient diesem von Übung zu Übung unmittelbar. Die Idee ist vortrefflich. Es ist uns aber nicht bekannt, ob Chr. Nostiz einen vollständigen Lehrgang nach seiner Idee bearbeitet hat.

4. Lehrgang für die dreiklassige Volksschule.

A. Allgemeine Bedingungen und Bestimmungen.

§. 205. 1. Der Gesangunterricht ist obligatorisch für jede Klasse und für jedes gesunde Kind — mit 1—2 Stunden wöchentlich, in der Unterklasse mit 3 halben Stunden.

2. Der Lehrer muß für diesen Gegenstand pädagogisch tüchtig, selbst Sänger sein*) und ein Instrument (Violine) zur Leitung des Gesanges rein spielen können. Man gebraucht jetzt hie und da auch das von Armin Früh in Dresden erfundene Semeiomelodion, ein Lehrmittel, das sich für gewisse Elementarübungen allerdings sehr empfiehlt. Doch dürfte genanntes Instrument in seiner jetzigen Konstruktion zur Einübung von Chorälen und Liedern die Violine nicht ersetzen, wie man hat behaupten wollen. Von den Tastinstrumenten würden wir die Physharmonika zur Leitung des Schulgesanges für

*) „Ein Schulmeister muß singen können, sonst sehe ich ihn nicht an." „Die Jugend soll man stets zu dieser Kunst gewöhnen; denn sie macht fein geschickte Leute." Dr. Luther.

ganz geeignet halten. Dies Instrument könnte auch die Violine entbehrlich machen.

3. Es werde dem Gesangunterricht ein guter Lehrgang zu Grunde gelegt; denn kaum irgendwo ist planloses Üben und Wählen so vom Übel als im Gesangunterricht.

4. Wenn man nach Tonzeichen singen läßt, dann wähle man die Note, nicht die Ziffer.

5. Vor allem wähle man überall passende Texte, nämlich kindlich poetische, keine prosaischen, keine trivialen Reimereien.

Zusatz. Die Übungen des Übungskursus läßt man in der Regel auf Laute und Silben singen. Wenn man zu diesen Übungen Worte wählt, dann keine Bibelworte, wie W. Eckardt wollte. In seinen „8 Gesangübungen in Form von frommen Liedern" legt er den melodischen Übungen mit Sekunden, Terzen, Quarten, Quinten ꝛc. Worte aus den Psalmen unter. Gut gemeint, nicht zu billigen. Ebenso halte man unkindliche, geschmacklose Texte fern. Wie prosaisch besingt das Kind den eigenen Fleiß mit Worten wie diese:

Öffnet, Brüder, Hand und Herz
Weisem Unterrichte ꝛc.

In einem Lehrgang werden 4—9jährigen Kindern Texte folgender Art geboten:

Sprich, wie man gehörig spricht,
Stottre, lisple, schnattre nicht.

Wird man Reinlichkeit erkennen
In dem Hause überall,
Dann wird man auch niemals nennen
Deine Wohnung einen Stall.

Die „Theoretisch-praktische Anleitung zum Unterricht im bewußten Singen in den Schulen" — von H. Schmahl enthält 78 Kanons auf gereimte Texte, mit welchen die Kinder zugleich das Wichtigste aus der allgemeinen Musiklehre (!) lernen sollten; z. B.

Eine Null so ganz allein,
Wird die ganze Note sein.

Strich an eine Null gemacht,
So wird 'ne halb hervorgebracht.

Viertelnoten zu erfinden,
Mußt du Punkt mit Strich verbinden.

Diese Idee ist sehr sonderbar! Die Verse erinnern stark an die Bienrodschen im alten ABC-Buch.

6. Man wähle für jede Klasse der Bildungsstufe der Kinder angemessene klassische Gesänge: Kinder-, Natur-, patriotische, religiöse Lieder. Gesamtzahl für gehobene Schulen mit wöchentlich 1—2 Singstunden etwa bis 50; davon für Unterklasse 10, für Mittelklasse 15, für Oberklasse 25. Für Unter- und Mittelklasse nur einstimmige, für Oberklasse auch 2- und wenn möglich, etliche 3stimmige.

7. Man wähle ebenso für jede Klasse eine Anzahl Choräle — etwa 10 für die Unterklasse, 15 für die Mittelklasse, 25 für die Ober-

klasse, also 50 in Summa. Zu jedem Choral wird ein Vers auswendig gelernt, wo es thunlich, der erste aus dem Originalliede.

8. Jede Klasse soll jeden Gesang, der einmal gewählt worden, möglichst vollkommen singen lernen, also: den Tönen nach rein, mit guter Textaussprache, richtigem Atemholen und richtigem Ausdruck.

9. In der Unterklasse werden die Texte in der Schule eingeübt; in der Mittelklasse haben die Kinder die Texte gedruckt, entweder im Lesebuche oder apart; für die Oberklasse wähle man ein Textbuch mit Noten. Selbst wenn die Kinder eine geringe Kenntnis des Notenwesens haben, so veranschaulichen sie doch auch da das Steigen und Fallen der Melodie, die Länge und Kürze der Töne u. s. w.

10. In jeder Klasse werden die gelernten Lieder und Choräle fleißig wiederholt; denn Melodie und Text sollen Schatz und Eigentum fürs Leben werden.

B. Skizzierter Lehrgang für die dreiklassige Volksschule.

I. Lehrgang für die Unterstufe. (Für Kinder von 6—8 Jahren.)

§. 206. Allgemeines. 1. Zeit. Für den Gesang der Unterstufe 2 bis 3 halbe Stunden wöchentlich.

2. Stimm- und Gehörbildung. Der Lehrgang für den Gesangunterricht der Unterstufe zerfällt, wie bereits bemerkt, in einen Übungs- und in einen Gesängekursus. Der Übungskursus soll zunächst und hauptsächlich das Stimmorgan und das Gehör bilden. „Nur wenn wir der Ton- und Stimmbildung mehr Aufmerksamkeit widmen als bisher, werden wir unsern Schul- und Volksgesang wirklich zu heben vermögen.“*)

a. Stimmbildung. Die Töne, die Kinder von 6 Jahren hervorbringen, sind noch nicht eigentlich musikalische; in betreff der Reinheit und des Wohlklangs bedürfen dieselben sehr der Schulung. Eben deshalb ist die nächste Aufgabe der ersten Übungen im Singen, die Stimme zu bilden, daß sie reine und wohlklingende Töne hervorbringe.

Auch der Tonumfang der Stimme ist anfänglich ein geringer. Der mittlere Ton der Kinderstimme ist $\bar{g}$. Man bilde von da aus das Tongebiet nach oben bis $\bar{\bar{c}}$, nach unten bis $\bar{c}$. Das ist im allgemeinen das natürliche Tonfeld bei Kindern im Alter von 6, 7 Jahren. Darüber sagt Grell a. a. O.: „Da die äußersten hohen und tiefen Töne besondere Gefahr für das Organ in sich bergen, muß deren Übung mit besonderer Vorsicht und Aufmerksamkeit bewerkstelligt werden; es dürfte in diesem Punkte festzuhalten sein, daß in den ersten Schuljahren nicht über das $\bar{\bar{c}}$ oder $\bar{\bar{d}}$, und nicht unter das $\bar{c}$ hinausgesungen werde. Später sind eigne Übungen anzustellen für Erweiterung des Stimmenumfanges.“ (Siehe Kursus für die Mittelstufe.)

Die Stimme der Kleinen ist anfänglich auch noch schwach; durch Übung wird sie allmählich kräftiger. Man vermeide daher sorgfältig Überstärke; der Ton darf nie ein schreiender werden. Giebt schon bei Blasinstrumenten das so-

---

*) Friedrich Grell, Gesanglehre für Volks- und Bürgerschulen, sowie die Unterklassen der Mittelschulen. Abt. 1. S. 5.

genannte Überblasen widerliche Töne, so sind überstarke Gesangtöne noch viel widerlicher.

Auch lasse man die Kleinen anfänglich nicht lange auf einmal singen; nach 4, 5 Minuten folge eine Pause. Im Klassenunterricht macht sich das sehr leicht; man darf da nur Einzel- und Chorgesang gehörig abwechseln lassen.

b. Mit der Stimmbildung geht die Bildung des musikalischen Hörens stetig Hand in Hand. Mit dem richtigen Erfassen eines vorgesungenen oder vorgespielten Tones macht es sich gar nicht so schnell, vielmehr wird das erst durch eine lange, sorgfältige Pflege und Übung erreicht. Wenn ein Ton seiner Höhe nach falsch ist, so helfen nicht Zurufe dieser Art: zu tief! zu hoch! noch zu hoch! Der Fehler liegt im Ohr des Kindes, oder vielmehr in der Seele. Dahin muß gewirkt werden. Man merke doch ja: erst, wenn das Kind einen Ton durchs Ohr in seiner Seele richtig aufgefaßt, so daß es eine richtige Vorstellung von demselben gewonnen hat, erst dann wird das Reinsingen gelingen. Darum muß der Gesanglehrer von Anfang an die Kinder anhalten, auf jeden Ton einer jeden Übung, die er zum Nachsingen vorspielt oder vorsingt, scharf zu hören. Auch im Gesang muß das rechte Hören **gelernt** werden.

3. Solo- und Chorgesang. Bei den elementaren Leseübungen nimmt der Lehrer jedes Kind einzeln vor. Das hält man da für selbstverständlich. Chorlesen übt die Unterklasse kaum. Im Gesange machen es viele Lehrer gerade umgekehrt: sie lassen alles von allen d. i. alles nur im Chor singen. Das ist methodisch ein großer Fehler. Man muß von Anfang an den Einzelgesang üben; jedes Kind soll jede Übung selbständig ausführen lernen. Wenn das von unten auf streng durchgeführt wird, so wird man gute Solosänger ziehen und so auch guten Chorgesang erzielen.*)

A. Übungskursus der Unterstufe.

Erster Übungskreis. a. Stoff: Die Dreiklangstöne $\bar{c}$ $\bar{e}$ $\bar{g}$ $\bar{\bar{c}}$. b. Lehrverfahren: Die ersten Übungen im Singen sind Hör- und Intonationsübungen, d. i. Übungen im richtigen Auffassen von Tönen, die den Kindern vorgespielt oder vorgesungen werden, und richtiges Erzeugen dieser Töne mittelst der Stimme. Diese ersten Intonationsübungen sind auch schon Treffübungen, aber erst nur nach dem Gehör.

Den Anfang machen wir mit dem Tone $\bar{g}$. Der L. spielt $\bar{g}$ vor. Er fordert die Kinder auf, genau auf den Ton zu hören. Er spiele $\bar{g}$ noch einmal und noch einmal. Er sage den Kindern: was ihr jetzt gehört habt, das nennt man einen Ton. Der L. spiele nun $\bar{\bar{c}}$ ein-, zweimal und sage dann: das war auch ein Ton. Er spiele $\bar{c}$, und verfahre gleich also.

Bemerkung. In der 3klassigen Schule hat die Unterklasse Kinder aus 2 Jahrgängen, die 2 Abteilungen bilden. Abteilung I wird der L. bei den Übungen mit den neu Aufgenommenen zu deren Heranbildung vielfach benutzen. Wie das geschehen kann, wird im Verlauf genugsam angedeutet werden. Wir ziehen sie schon in der ersten Stunde zu diesen Diensten mit heran.

*) Die Schulinspektionen sollten bei ihren Revisionen vorzugsweise Einzelgesang fordern, wie sie ja auch im Lesen einzeln lesen lassen. Sie würden durch diese einfache und eigentlich selbstverständliche Maßnahme der Hebung des Schul- und weiter hinaus des Volksgesanges wesentliche Dienste leisten.

Der L. spiele $\bar{g}$ wieder und fordere von Abteilung I, diesen Ton auf la zu singen. Er spiele $\bar{\bar{c}}$ und stelle dieselbe Forderung; er spiele $\bar{c}$ mit gleicher Forderung. Der L. wende sich zu Abt. II und spreche: Was ihr da gehört, waren Töne. Töne kann man singen. Diese Kinder haben jetzt Töne gesungen. Ihr sollt auch singen lernen, und schon heute. Sprecht erst einmal: a! — Sprecht jetzt: la! — Nun hört! Der L. spielt $\bar{g}$ vor und fordert Abt. II auf, diesen Ton auf die Silbe la zu singen; aber zunächst nur einmal. Man merke: längere Zeit wird bei den neu eingetretenen Kindern der Unterstufe jede vorgespielte oder vorgesungene Übung stets je nur einmal nachgesungen. So oft dieselbe Übung wiederholt werden soll, so oft wird sie von neuem vorgespielt oder vorgesungen. Denn an erster Stelle muß das richtige Hören — die richtige Tonauffassung geübt und gebildet werden. Vorspielen des Tones $\bar{g}$, aufmerksames Hören, Nachsingen desselben — wechseln nun einige Minuten ab. Es wird da noch viel Unreines zu Tage kommen. Das trage man mit Geduld. Jetzt werde Abt. I herangezogen. Diese singt $\bar{g}$ im Chor rein und kräftig vor; einige von diesen Kindern auch einzeln. Die Kinder von Abt. II hören nun ihren Ton von Kinderstimmen; das wirkt anders, als wenn der Lehrer mit seiner Mannsstimme g singt. (So werden die Kinder von Abt. I in jeder Stunde angemessen zu Vorsängern beigezogen.) Nun wird $\bar{g}$ von Abt. I u. II gesungen — zusammen, abwechselnd, auch bankweis und von einzelnen Kindern. So füllt die Übung mit $\bar{g}$ die erste halbe Stunde ganz aus.

Bemerkung. Abt. I hat die unten verzeichneten kleinen Liedchen im Vorjahr gesungen. Diese einfachen, zum Teil von großen Tonmeistern geschaffenen Kinderliedchen sind so gemütvoll, in ihrer Art so reizend schön, daß die Kinder sie nie überdrüssig werden. Im Vorjahre wurden die Kinder der nunmehrigen I. Abteilung von den inzwischen in eine höhere Klasse versetzten gleichsam noch gezogen. In diesem Jahr sollen sie dieselben Liedchen ganz schulgerecht (rein — ausdrucksvoll — mit guter Textaussprache) ganz selbständig singen lernen; da giebt es immer noch viel zu thun. Aber die in Rede stehenden Kinder können sie doch auch schon jetzt singen. Das werde benutzt; nämlich so. Wenn aus dem Übungskursus eine Übung vollendet ist, so lasse man von Abt. I das eine oder andere jener Liedchen singen. Das Anhören jener Liedchen erfreut die Kleinen, weckt Sangeslust und bereitet das spätere eigene Singen derselben Lieder gut vor. So lasse man gleich in der ersten Stunde nach den Übungen mit $\bar{g}$ eines jener Liedchen singen.

In der nächsten Singstunde nimmt der L. $\bar{g}$ noch einmal in Übung. Darauf folgen gleiche Übungen auf $\bar{\bar{c}}$.

Warum nicht aber nach $\bar{g}$ erst das diatonische $\bar{a}$? Grund: $\bar{\bar{c}}$ liegt, wie akustisch, so auch im Stimmregister der Kinder dem $\bar{g}$

näher; daher es die Kinder nach g auch leichter treffen. Die Übungen auf c verlaufen ähnlich, wie die auf g.

Jetzt werden g und c hintereinander geübt. In praxi macht sich das so: L. g. K. g. L. c. K. c. (So 3, 4 mal hintereinander.) L. c K. c. L. g. K. g. (So 3, 4 mal hintereinander.) Nun auch so: L. g c. K. g c. (So 3, 4 mal!) L. c g. K. c g. (So wiederholt.)

Von g gehe man auf c hinab. Verfahre ähnlich wie zuvor. Nun Übungen auf die Töne: c g c. c g c.

Jetzt nehme man noch e in Übung, aber entweder in Verbindung mit c, oder mit g. Das e gelangt erst zu seiner Bedeutung mit den übrigen Tönen des Dreiklangs. Jetzt mögen reichliche Treffübungen auf die Dreiklangstöne folgen. Sind die Kinder im stande, auf Vorspielen nachstehende und ähnliche kleine melodische Sätzchen rein nachzusingen, so hat sich schon ein wesentlicher Fortschritt vollzogen.

c e c. c e g. g e c. e g c. c g e. c g c c. c c g c. c c e c g c. U. s. w.

Bis hierher waren unsere Übungen einfache Intonationsübungen. Auf Rhythmik nahmen wir noch gar keine Rücksicht. Aber auch diese muß nun elementarisch angebahnt werden. Wir lassen zu 2 Tönen den Accent treten, so daß taktisch starke und schwache Töne regelmäßig wechseln. Also so:

L. c c. K. c c. (So eine Weile fort.)

L. g g. K. g g. (So eine Weile fort.)

L. c e g g. K. c e g g. (So wiederholt.)

L. c e | e g | g c. K.... L. c c | g c | g g | c |

U. s. f.

Den Cyklus der letzten Übungen noch einmal, aber so, daß in jeder Übung je der erste Ton schwach, der zweite stark gesungen werde.

Bisher ließen wir in rhythmischer Beziehung die Übungen im 2teiligen Takt ausführen. Es folgen nun 3teilige taktische Übungen. Dazu sind Gruppen von 3 Tönen nötig. c c c. c e g. g e c. Beispiele entwirft sich der Lehrer leicht selbst. Es ist hier schon eine ziemliche Mannigfaltigkeit möglich. Ohne Erinnern ist klar, daß hier beim genauen Abmessen der Tonstärken schon das dynamische Element mit herein spielt.

Auch Vokalisation werde berücksichtigt. Man lasse Übungen auch auf le, oder li, oder lu, auf la le li u. s. w. singen.

Zweiter Übungskreis. a. Stoff: Die diatonische Tonleiter von c. Die diatonische Tonleiter zerlegt sich in zwei Tetrachorde: c d e f — g a h c.

Welches von diesen Tetrachorden haben wir da zuerst in Übung zu nehmen? Das zweite liegt bei Kindern fürs Singen bequemer, denn es bewegt sich in den Tönen der Region ihrer Brusttöne; daher es sich wohl empföhle, die Tonleiterübungen mit diesem Tetrachord zu beginnen. Das untere Tetrachord liegt mehr im Sprechton der Kleinen. Dieser Umstand spricht für den Anfang mit diesem. Wir haben für den Beginn mit dem untern Tetrachord einen besondern methodischen Grund. Wir werden nämlich im Interesse der nunmehr mit anzustellenden eigentlichen Treffübungen die Ziffer gebrauchen. Da bilden ja aber die Töne 1 2 3 4 das untere Tetrachord, 5 6 7 8 das obere.

b. Lehrverfahren. Das erste Tetrachord wird als Ganzes vorgespielt, die Töne werden gezählt und dann auf eins, zwei, drei, vier gesungen — einigemal aufwärts; ebenso wiederholt abwärts.

E. Hentschel beklagte es, daß man bei Sängern so wenig Tonanschauung finde. Es rühre das von Nachlässigkeiten der Gesanglehrer her.

Was sind denn Tonanschauungen? Wenn man dem Kinde den Grundton der C-Tonleiter angiebt, und es vermag den Klang von 3, 5, 6, 5, 8 dieser Skala ganz richtig zu denken und ebenso richtig zu singen, so hat es Tonanschauungen. Wie gewinnt es solche? Durch planmäßige Übungen. Wir deuten hier einige an. Es wird vorausgesetzt, daß das erste Tetrachord auf die Ziffernamen 1 2 3 4 fest eingeprägt sei. Ob das Kind Tonanschauungen gewonnen habe, erprobt man durch Übungen folgender Art.

L. So klingt 1. Wie klingt dann 3? — 2? — 4? — 3? — 1? — 4? — 2? — 3? — 1?

So klingt 1. Singt nun: 1 3! — 3 1! — 3 4! — 4 3! — 2 4! — 2 3 1!

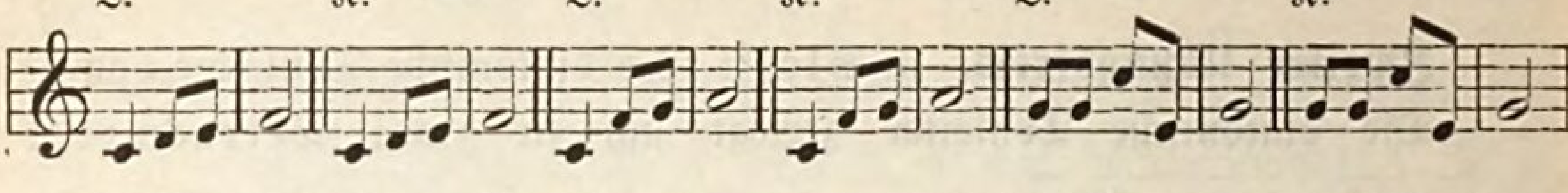
Es folgen Übungen gleicher Art über die Töne des zweiten Tetrachords; endlich Treffübungen über Töne aus beiden Tetrachorden. Von letzterer Art deuten wir nur einige an.

L. So klingt 1. Singt es! Wie klingt 5? — 8? — 7? — 8 7 8? — 8 6 7 8? — 8 5 6 7 8? — 5 4 3 5? — 5 3 2 1? U. s. w.

Hier kann man auch rhythmisierte melodische Sätzchen vorspielen und nachsingen lassen. Diese melodischen Treffübungen dürfen auf dieser Stufe nicht mehr als 4—5 Töne enthalten.

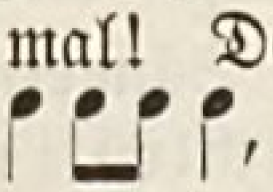
Beispiele:

L. K. L. K. L. K.



Es bleibt dem Ermessen des Lehrers überlassen, wie weit er mit Übungen dieser Art bei seinen Kindern gehen kann.

Wir deuten nun noch einige dynamische Übungen an. L. Singt: 1 2 3 4 kräftig! L. Noch einmal, aber schwächer! L. Noch einmal, aber ganz schwach! Nun singt diese 4 Töne erst ganz schwach, dann etwas stärker, dann stark! — In gleicher Weise übe man das zweite Tetrachord! — Nun versuche man die Tonleitertöne crescendo singen zu lassen, also mit schwachem Ansatz und mit allmählichem Anwachsen der Tonstärke bis zum $\bar{\bar{c}}$ hinauf. Darauf umgekehrt: von $\bar{\bar{c}}$ abwärts von Ton zu Ton abnehmend. Die Ausführung der eben angedeuteten dynamischen Übungen ist für die Unterstufe vielleicht noch zu schwer; indes ein Versuch kann ja doch gemacht werden.

Bei geweckten Kindern kann man vielleicht auch einige harmonische Versuche wagen. Eine Abteilung singt 1, die andere 3, dann beide zusammen, 2, 3, 4 mal! Der Lehrer giebt mit dem Bogen folgende rhythmische Schläge: , und läßt 3 nach dieser rhythmischen Formel singen.

Steht der Zweiklang fest, dann ließe sich vielleicht auch der Dreiklang noch gewinnen. Man bilde 3 Abteilungen. Die eine Abteilung singt 1, die andere 3, die dritte 5; nun zusammen. U. s. f.

Damit schließen wir die Übungen des Übungskursus der Unterstufe ab.

B. Kinderlieder und Choräle für die Unterstufe.

a. Lehrstoff.

A. Kinderlieder. 1. Kuckuck, Kuckuck. 2. Summ, summ, summ, Bienchen. Dazu vielleicht hier oder später: 3. In Polen brummt ein wilder Bär. 4. Lauf, Häslein, lauf! 5. Hopp, hopp, hopp, Pferdchen. 6. Es klappert die Mühle. 7. Als unser Mops ein Möpschen war. 8. Ward ein Blümchen mir. 9. Winter, Ade. 10. Trarira, der Sommer der ist da. 11. Morgen kommt der Weihnachtsmann, kommt —. 12. Kinderlein, kommt, o kommet doch all'.

B. Choräle. Man wähle kurze, in Bezug auf Intervalle und Modulation einfache Melodien, die sich innerhalb des Stimmumfangs der Kleinen halten und die im Schulleben ihre Verwendung finden können.

1. Ach bleib mit deiner Gnade. (Christus, der ist mein Leben.) 2. Ich dank' dir schon durch deinen Sohn. 3. Wach auf, mein Herz, und singe. 4. Mein Gott, ich danke herzlich dir. 5. Gott des Himmels und der Erden. (Auch nur 4zeilig.) 6. Nun laßt uns Gott dem Herren. 7. Vom Himmel hoch, da komm ich her. 8. Liebster Jesu, wir sind hier.

b. Lehrverfahren. Grell nennt in seiner Gesanglehre das Singen ein potenziertes Sprechen. Daher ist im Gesangunterricht auf reines und ausdrucksvolles Aussprechen der Texte die größte Sorgfalt zu verwenden. Man lasse die Vokale rein aussprechen, die Silben genau skandieren, die Strophen metrisch geben, den lyrischen Ausdruck im Tone angemessen berücksichtigen. Das Metrum des Textes entspricht ja im ganzen der Taktart der Melodie. (Jambische Verse — 2teiliger Takt; daktylische Verse — 3teiliger Takt.)

Jede Melodie werde erst als Ganzes vorgespielt, vom Lehrer als Ganzes vorgesungen. Darauf geschieht das Einüben strophenweis. Strophe 1 wird 2, 3mal vorgespielt, vorgesungen, erst auf die Silbe la, später auf Textesworte; die Kinder versuchen das Nachsingen anfänglich zaghaft, bald geschieht's beherzter und frischer. Wenn die zweite Strophe geübt ist, verbinde man sie mit der ersten; so später die dritte Strophe mit der ersten und zweiten. U. s. f.

Zusatz. Praktische Schulmänner des Kreises Essen haben ein Liederbuch für die Volksschule herausgegeben. Der 1. Teil, der für die Unterstufe berechnet ist, enthält Lieder zu Normalwörtern, deren Texte sich in den bekanntesten ersten Lesebüchern finden, auch einige Spiel-, Marschier- und Vaterlandslieder, soweit sie sich für diese Stufe eignen. Die Idee, das Singen der Unterstufe mit dem Lesen dieser Stufe aufs engste zu verbinden, ist originell, wird hier auch gut gelöst. Die Verfasser führen also jene Idee Grells, nach der das Singen ein „potenziertes Sprechen" sein soll, für die Unterstufe in eigentümlicher Weise praktisch aus.

II. Skizzierter Lehrgang für die Mittelstufe. (Für Kinder von 8—10 [11] Jahren.)

§. 207. Vorbemerkung. Auch in der Mittelklasse unterscheiden wir Übungskursus und Gesängekursus.

Bevor wir zur Darlegung dieser Kurse gehen, müssen wir erst noch die Vorfrage erledigen, wie es in dieser Klasse und überhaupt mit dem Zeichensingen zu halten ist.

In der Unterklasse haben wir nur nach dem Gehör singen lassen. Für die Mittelklasse sind bezüglich der Methode des Übens 3 Fälle möglich: a. Übungen und Lieder werden auch hier nur nach dem Gehör geübt; b. nur bei den Übungen des Übungskursus wird die Note angewendet, während Lieder und Choräle auch hier nach dem Gehör eingeübt werden; c. man läßt schon in der Mittelklasse alles, was gesungen wird (Übungen und Gesänge), nach Noten singen.

Zu a. Daß es möglich, alle Gesänge der Volksschule, sogar 2- und 3stimmige, nach dem Gehör einzuüben, hat seiner Zeit Ronthaler im Erfurter Martinsstift bewiesen. (Siehe Schulkunde S. 580.)

Zu b. Für die mittlere und höhere Volksschule empfiehlt sich die Note, und kann da das Notensingen schon auf der Mittelstufe begonnen werden. Wir empfehlen aber, die Note da vorerst nur beim Übungskursus anzuwenden, also da, wo es sich darum handelt, die Kinder in melodischen, rhythmischen und dynamischen Grundübungen zu schulen. Im Interesse musikalischer Gemütsbildung, wie diese an klassischen Kinder- und Volksliedern zu pflegen, behalten wir in der Mittelklasse das Gehörsingen bei. Wie bei den Übungen des logischen und ästhetischen Lesens der Lehrer durch mustergültiges Vorlesen den Geist des betreffenden klassischen Lesestücks auf die einfachste und zugleich wirk-

samste Weise in den Geist des Kindes hinüberleitet; so läßt sich der lyrische Ausdruck klassischer Kinder- und Volkslieder ebenfalls am einfachsten und wirksamsten auf dem Wege mustergültigen Vorthuns — also durchs Gehör in die Herzen und Gemüter der Kinder hinüberleiten. Die melodischen, rhythmischen und dynamischen Übungen bilden das Singvermögen hauptsächlich technisch, unterstützen aber das ausdrucksvolle Singen der Lieder wesentlich mit.

Das Notensingen, wie es in unserm Übungskursus der Mittelklasse eingeführt wird, legt zwar guten Grund für eine breitere Basis des Zeichensingens in der Oberklasse; dabei ist aber unser Absehen keineswegs dahin gerichtet, daß in der Oberklasse der Volksschule alles streng nur noch nach Noten zu singen sei. Wir halten es mit Hentschel für keine pädagogische Sünde, wenn auch da die Violine über allerlei Schwierigkeiten hinüberhilft. Es bleibt dabei, was Hentschel gesagt: „Das Volk kann nie zum Singen nach Noten gebracht werden." Neuere Methodiker behaupten das aber immer wieder. So stellt Fr. Grell in seiner Gesanglehre für Volksschulen (1880) der Volksschule kategorisch die Aufgabe: „Durch den Unterricht im Singen nach Noten soll die Volksschule ihre Zöglinge dahin bringen, daß dieselben die Melodien ihres Liederbuches, sowie einfache kirchliche Lieder vom Blatt zu lesen vermögen. Das Treffen der Intervalle darf schließlich keine Schwierigkeit mehr bieten und muß sich so zu sagen von selbst verstehen. Dahin führt aber nur die ausgiebigste Übung." Zu dieser Höhe wird es die einfache und mittlere Volksschule nie bringen; dazu gewährt die Schulgesetzgebung schon nicht die nötige Zeit. Doch hat die Note auch für die einfache Volksschule ihren Wert. Aus den Stellungen der Noten auf dem Notensystem entnehmen die Kinder, wo die Melodie steigt und fällt; aus der Form der Noten berechnen sie deren Dauer; die Pausen zeigen an, wo und wie lange geschwiegen werden soll. „Das alles giebt den Schülern einen greifbaren Anhalt und beschleunigt das Auffassen und Erlernen der Lieder." (Gottschalg.)

A. Der Übungskursus der Mittelstufe.

a. Es sei Regel, jede Singstunde mit dem Dreiklang und der Tonleiter zu beginnen. Damit „stimmt" man so zu sagen die Stimme für den Gesang.

Die nächste Aufgabe ist nun auf die allmähliche Erweiterung des Tonumfanges gerichtet. Es kann dieser schon dadurch erzielt werden, daß man die C-Tonleiter auch von $\bar{d}$ aus, darauf auch von $\bar{e}$ und von $\bar{f}$ aus singen läßt; aber auch so — und das empfiehlt sich mehr — daß auf $\bar{\bar{c}}$ das erste Tetrachord der zweigestrichenen Oktave aufgebaut und geübt, nach unten aber das von $\bar{c}$ abwärts gehende Tetrachord eingeführt werde. Wir gewinnen so — aber wohl gemerkt — nach und nach und wie es die Beschaffenheit der Kinderstimmen verträgt — den Tonumfang von g bis $\bar{\bar{f}}$. Treffübungen nach dem Gehör ergeben sich sehr leicht.

L. So klingt 1; wie klingt die hohe 1 (also 8)? — Wie die hohe 2? — die hohe 3? — die hohe 4? — Singt 1 2 3 4! — Singt die hohe 1 2 3 4! u. s. f.

Nicht leicht ist es, die Kinder in elementarer Form methodisch ins Notenwesen einzuführen. Machen wir hier den Versuch!

Der L. spiele $\overline{c}$ und fordere die Kinder auf, diesen Ton 3, 4, 6 mal hintereinander zu singen. Darauf bemerke er, er wolle in Punkten an der Wandtafel anzeigen, wie vielmal sie ein und denselben Ton singen sollten.

a. • • b. • • • • c. • • • • • •

L. spielt $\overline{g}$. Wie vielmal sollt ihr diesen Ton bei a singen? — Thut's! Wie vielmal bei b? Thut's! Wie —?

Das ist schon ein Singen nach Zeichen, aber noch kein Notensingen.

L. Seht hierher! Der L. schreibt einen Punkt an die Tafel mit einem Strich an der Seite. (♪) L. Das ist kein bloßer Punkt mehr. Welche Teile unterscheidet ihr hier? — Ein solches Zeichen heißt eine Note. Merket weiter: Den Punkt dieser Note nennt man den Kopf der Note, den Seitenstrich ihren Hals. (Ähnlichkeit mit Kopf und Hals des Menschen.) Der L. schreibt in Viertelnoten rhythmische Sätzchen an die Tafel und läßt diese auf la singen. Taktische Schläge mit dem Violinbogen bestimmen die Länge der einzelnen Töne. Der Lehrer schreibe an:



Das sind auch Noten; sie stehen aber alle auf dem Kopfe; der Hals geht nach oben.

L. Es giebt kleine und große Noten. Der L. schreibt an die Tafel: ♪♪, verbindet beide unten und oben durch Bögen und läßt daraus die Form der halben Note entstehen. Die Kinder merken: Noten mit einem Punktkopf heißen Viertelnoten, mit einem Nullkopf halbe Noten. Der L. giebt durch Schläge die Dauer von Viertelnoten an; daß auf die halbe Note zwei solcher Schläge kommen, begreift das Kind leicht. Es folgen nun sofort rhythmische Sätzchen zur Übung.



Die Viertelbewegung kann das singende Kind in die Hand schlagen.

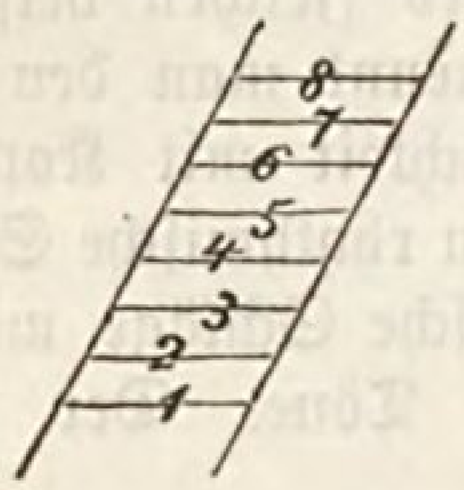
Nun vielleicht schon hier, oder auch später noch zwei Notenformen: die ganze Note in Nullform, auf die 4 Schläge kommen; die Achtelnote, die einen Fuß hat und von der zwei ein Viertel gelten. Die Einführung geschehe auch hier in elementarer Form. Wie an rhythmische Beispiele auch Dynamisches anzuschließen, überlassen wir dem Lehrer.

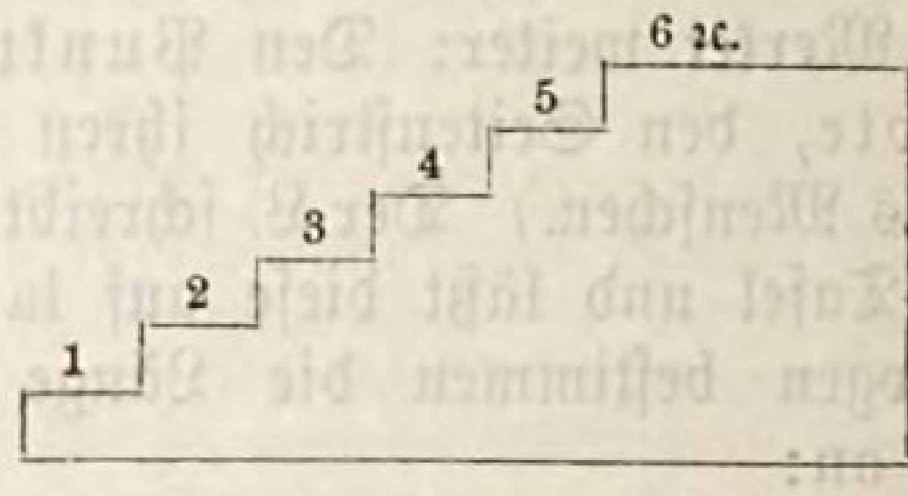
b. Die nächste Aufgabe ist: Noten auf dem Notensystem darzustellen. Gesanglehrer, die der elementarischen Behandlung weniger kundig sind, gehen hier meist zu theoretisch zu Werke. Sie lassen außer acht, daß Kinder der Volksschulen außer den Singstunden vom Notenwesen gar nichts hören. In nachstehender Ausführung versuchen wir auch hier den Weg elementarer Einführung.

Der L. schreibe in horizontaler Richtung an die Wandtafel: 1 2 3 . . . 8, gebe den Grundton an und lasse die Tonleiter auf Ziffernamen singen — auf- und abwärts. L. Ich will nun einmal diese Ziffern anders schreiben, nämlich so:

1 2 3 4 5 6 7 8—8 7 6 5 4 3 2 1

L. Wie eure Töne steigen, so steigen hier die Ziffern; wie ꝛc. Der Name Tonleiter kann den L. veranlassen, die 8 Töne auf einer gemalten Leiter oder Treppe darzustellen.
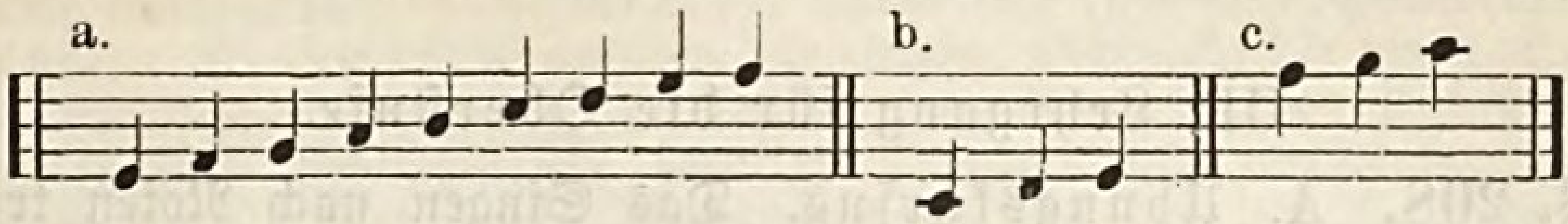




Das Bild einer Treppe oder Leiter läßt sich vom Lehrer mit dem Violinbogen auch in der Luft ausführen. Die Kinder ahmen das leicht nach.

Nun kommen wir zum Notensystem. Wie ist das einzuführen? Sollen wir etwa mit der Schlüssellehre beginnen? Gewöhnlich wählt man den sogenannten Violinschlüssel. Dabei erscheint der Umstand störend, daß der erste Ton der C-Tonleiter nicht auf die erste Linie des Systems zu stehen kommt. Widmann umgeht diesen Umstand, indem er in seiner Gesangschule den Ton $\bar{c}$ auf die erste Linie schreibt, und also überhaupt den $\bar{c}$-Schlüssel wählt. Im Grunde hat die Schlüsselvorzeichnung für die Volksschule keine Bedeutung; sie wird erst da Bedürfnis, wo Noten von verschiedenen Schlüsseln vorkommen. Da indes die Lieder in den für die Volksschule bestimmten Singbüchlein fast ohne Ausnahme im Violinschlüssel geschrieben sind, so müssen wir nun schon für unsern Übungskursus den Violinschlüssel insoweit berücksichtigen, daß wir die Note für c unterhalb der ersten Linie darstellen Unterrichtlich würden wir bei Kindern von 8, 9 Jahren das Notensystem etwa in folgender Weise einführen.

L. Seht hierher! Ich ziehe jetzt eine lange Querlinie; — noch eine; — noch eine ꝛc. Wie viel sind's? L. Also gerade so viel, als ihr Finger an einer Hand habt. Zeige rasch die erste Linie! — die zweite! — die vierte! ꝛc. L. Sieht das Linienbild nicht aus, wie eine Leiter? Diese Leiter hat aber recht breite Sprossen.
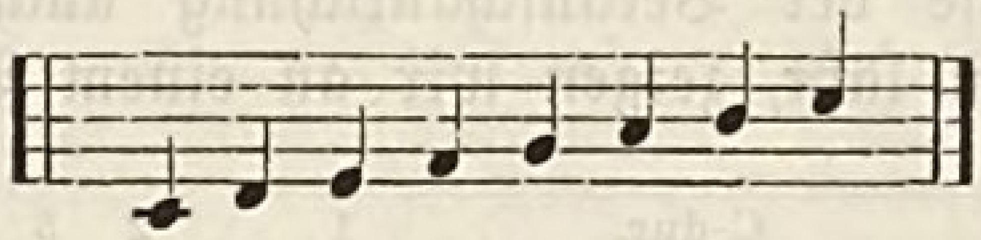
L. Vorhin schrieben wir Ziffern auf eine Leiter; jetzt wollen wir Noten auf diese breite Leiter schreiben. Geschieht! Wie viel Noten

stehen auf dieser Leiter? — Das sind nicht viel. Wir wollen darum auch in die Stellen zwischen den Linien je eine Note stellen.

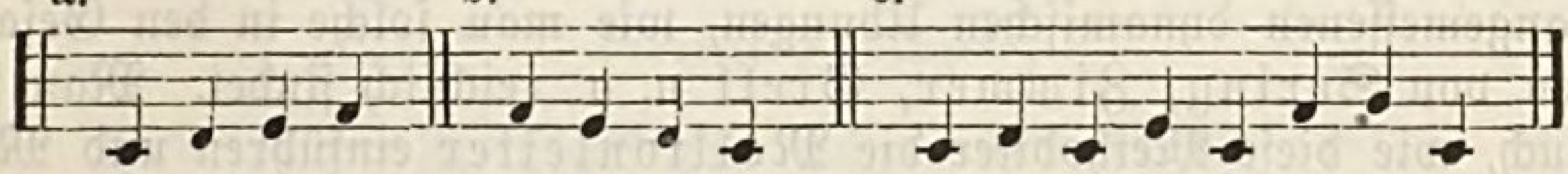


Wie viel Noten stehen nun bei a auf diesem Linienstreifen? — Wollten wir mit unsern Noten weiter hinab- oder weiter hinaufsteigen, so müßten wir neue Linien ansetzen. Lange Linien haben wir schon viel; wir ziehen darum lieber kurze, unten eine, oben eine. Es entsteht nun Beispiel b und c.

L. Jetzt gebt acht, was ich anschreibe!



Zählt diese Noten! Unsere Tonleiter hatte 8 Töne; hier haben wir 8 Noten. Nun wollen wir jeder dieser 8 Noten einen Namen geben. Seht, diese Note hier soll ce heißen, diese de, diese e, diese ef. Wir merken uns erst diese. (Einprägung.) Beschreibt den Ort genau, wo e, wo de, wo ef steht! — Nun folgen die Noten ge, a, ha, ce. Einprägen auch dieser Namen. Es mögen folgen kleine melodische Sätzchen zu Übungen im Treffen.



L. So klingt ce; singt Beispiel a! — Beispiel b! — Beispiel c! U. s. w.

Man bringe jetzt oder später auch die Töne $\overline{\overline{c}}$ bis $\overline{\overline{f}}$ auf das Notensystem, vielleicht auch noch $\overline{c}$ h a g, ziehe in elementarischer Weise auch diese in den Kreis melodischer, weiterhin rhythmisiert-melodischer Übungen herein.

Vortreffliche Dienste leisten bei diesen Singübungen nach Noten schon hier die: XII Notentafeln für den Gesangunterricht von Fr. W. Sering; desgleichen erste Serie von den „Tabellen für den Gesangunterricht" von J. J. Schäublin.

B. Lieder und Choräle für die Mittelklasse.
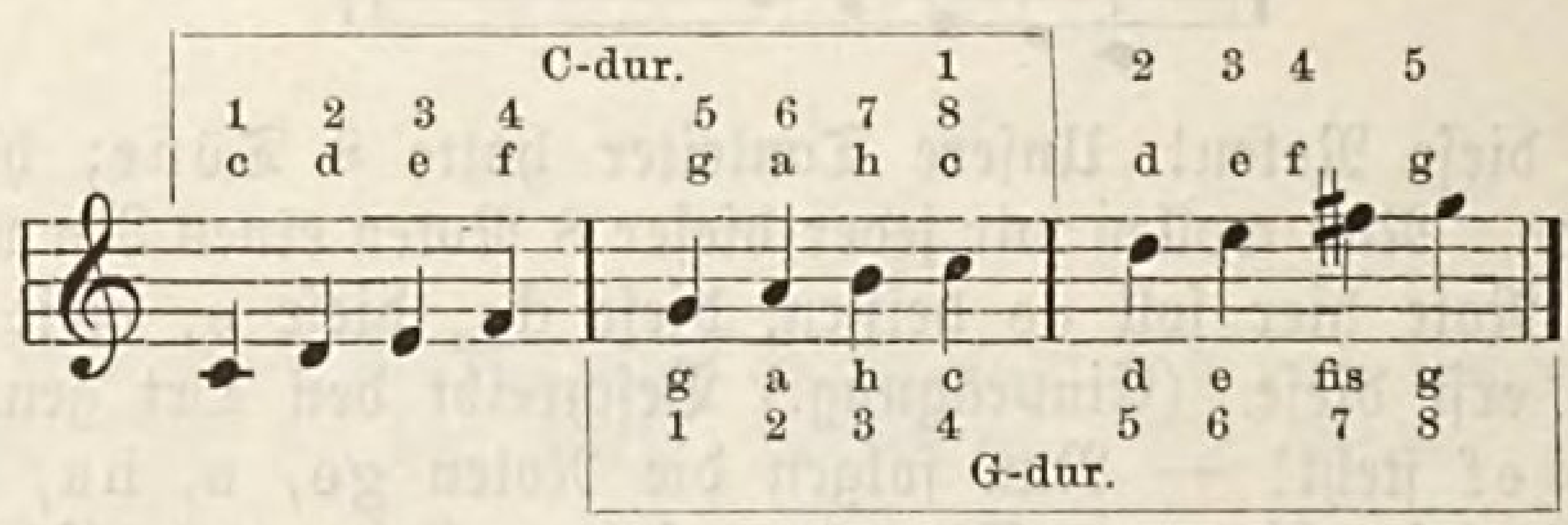
I. Lieder. 1. Alle Vögel sind schon da. 2. Alles neu macht der Mai. 3. Weißt du, wie viel Sternlein. 4. Mein Vater, der im Himmel. 5. Üb' immer Treu und Redlichkeit. 6. Gesang verschönt das Leben. 7. Ich hab mich ergeben. 8. Den König segne Gott.

II. Choräle. 1. Herr Jesu Christ, dich. — 2. Lobt Gott, ihr Christen. — 3. Meinen Jesum lass' ich nicht. 4. Wer nur den lieben Gott. (A-dur.) 5. Werde

munter, mein Gemüte. 6. O Welt, ich muß dich lassen. 7. Aus meines Herzens Grunde. 8. Mach's mit mir Gott. — 9. Nun danket alle Gott. — 10. Was Gott thut, das ist. — 11. Herzliebster Jesu, was. —

III. Lehrgang für die Oberstufe.

§. 208. A. Übungskursus. Das Singen nach Noten tritt in der Oberklasse nun mehr in den Vordergrund, ohne jedoch das Singen nach dem Gehör ganz zu verdrängen. Die Kinder lernen nun auch etliche Kreuz- und etliche Be-Tonleitern kennen: von G, D und A — von B, F und Es. J. J. Schäublin führt das in seiner „Gesanglehre für Schule und Haus" recht praktisch aus, indem er jede neue Tonleiter über dem Tetrachord der im Zirkel vorausgegangenen aufbaut. Wie er dabei im Interesse der Veranschaulichung auch die typographische Darstellung mitwirken läßt, zeigen wir an einem Beispiel.



In jeder neuen Tonart fleißige Treffübungen innerhalb der betreffenden Tonleiter; melodische Sätzchen, verschieden rhythmisiert, auch mit angemessenen dynamischen Übungen, wie man solche in den Gesangschulen von Sering, Zimmer, Grell u. a. reichlich findet. Man sehe da auch, wie diese Methodiker die Molltonleiter einführen und Mollchoräle einüben Wir brechen jedoch hier mit unsern praktischen Ausführungen ab und lassen bloß noch ein Verzeichnis einer Anzahl von Schulliedern und Chorälen folgen.

B. Lieder und Choräle für die Oberklasse.

I. Lieder. 1. Komm, lieber Mai, und mache. 2. Goldne Abendsonne. 3. Komm, stiller Abend. 4. Bunt sind schon die Wälder. 5. Mit dem Pfeil und Bogen. 6. Wie lieblich schallt durch Busch und Wald. 7. Traute Heimat meiner Lieben. 8. Kennst du das Land. 9. Nach der Väter heil'ger Weise. 10. Stille Nacht, heil'ge Nacht. 11. O du selige — Weihnachtszeit. 12. (Für Knaben:) Wo Kraft und Mut in deutschen Seelen flammen. 13. (Für Mädchen:) Schlaf, Herzenskindlein.

II. Choräle. 1. Allein Gott in der Höh'. — 2. Dir, dir, Jehovah. — 3. Herr, wie du willst, so. — 4. Jesus, meine Zuversicht. 5. Eins ist not, ach Herr. — 6. Jesu Leiden, Pein und Tod. 7. O Gott, du frommer Gott. 8. Valet will ich dir geben. 9. Ein' feste Burg ist unser Gott. 10. Wie schön leuchtet der Morgenstern. 11. Wie wohl ist mir, o Freund. — 12. Was mein Gott will, gescheh' allzeit. 13. Wachet auf! ruft uns die Stimme. 14. Wer nur den lieben Gott (äolisch). 15. Jesu, meine Freude. 16. Herzlich thut mich verlangen. 17. Erschienen ist der herrlich Tag (rhythmisch). 18. Wir glauben all an einen Gott.

5. Litteratur.

§. 209. I. Anweisungen. Lehmann, Gesangschule. Brähmig, Kleine praktische Gesangschule.*) E. Richter, Anweisung zum Gesangunterricht in der Volksschule. Benedikt Widmann, Praktischer Lehrgang für einen rationalen Gesangunterricht in mehrklassigen Volks- und Bürgerschulen. Auf Grundlage der allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 methodisch bearbeitet. 1. bis 5. Stufe. Derselbe, Vorbereitungskursus für den Gesangunterricht. Fr. W. Sering, Der Elementar-Gesangunterricht. Th. Drath, Der Gesanglehrer und seine Methode. Dr. Fr. Zimmer, Gesanglehre. Rudolf Lange, Winke für den Gesanglehrer in Volksschulen. Benedikt Widmann, Gehör- und Stimmbildung. Leipzig, 1879. J. J. Schäublin, Gesanglehre für Schule und Haus. 5. Aufl. Friedrich Grell, Gesanglehre für Volks- und Bürgerschulen. Karl Schwaiger, Kleine Gesanglehre. Heinrich Kotzolt, Kommentar zur Gesangschule für den Acapella-Gesang.

II. Lieder- und Übungsbücher. Münsterberger Sammlung. Hentschel, Liederhain. Erk, Liederkranz — Kindergärtchen — Singvöglein. Sechs Bücher deutscher Lieder. Widmann, Lieder für Schule und Leben. Th. Drath, Schulliederbuch. Dr. Fr. Zimmer, Liederschatz. Derselbe, Volkstümliche Spiellieder und Liederspiele für Schule und Kinderstube. — Liederbuch für die Volksschule, herausgegeben von praktischen Schulmännern des Kreises Essen. 3 Teile: für Unter-, Mittel- und Oberstufe. (Das dazu gehörige Begleitwort sehr lehrreich.) B. Reichardt, Schullieder. Derselbe, 36 dreistimmige Gesänge für Oberklassen gehobener Bürgerschulen. Selma Müller, Sängerlust. Eine Sammlung der schönsten 1-, 2-, 3- und 4-stimmigen Schullieder. In 8 Heften. Otto Türk, Deutsches Liederbuch. Finsterbusch, 100 Volksmelodien und 80 Choräle. — Liederbuch für die städtischen Schulen zu Chemnitz.

Neuntes Kapitel.

Methodik des Schreibunterrichts.

Einleitung.

§. 210. Wir kommen in unserer speziellen Methodik nun zu den sogenannten technischen Gegenständen. Es sind deren drei: das Schreiben, das Zeichnen, das Turnen. Wir beginnen mit dem Schreiben. Die Schulkunde wird zuerst die Bedeutung des Schreibens im allgemeinen darlegen, darauf die Aufgabe desselben in der Volksschule und seine Lehrweisen besprechen, endlich einen skizzierten Lehrgang geben, woran sich ein kurzes Verzeichnis der einschlagenden Litteratur und der wichtigsten Lehrmittel schließen wird.

1. Bedeutung der Schreibekunst im allgemeinen.

§. 211. Die Erfindung der Buchstabenschrift ist ein wunderbares Erzeugnis menschlichen Scharfsinnes. Durch sie wird die hörbare Rede

---

*) Schütze, Praktischer Lehrgang für den Gesangunterricht in Volksschulen — ist seit Jahren vergriffen.

in eine sichtbare verwandelt, der flüchtige Gedanke verkörpert und so der Vergänglichkeit entrissen. Die Erfindung selbst erscheint uns jetzt sehr einfach. Man hatte ja nur das Wort in seine Grundelemente zu zerlegen, für jeden Sprachlaut ein bestimmtes Zeichen zu wählen, und die Sache war gethan. Sobald diese Zeichen bei einem Volke konventionell wurden, waren sie auch Mittel gegenseitiger Gedankenmitteilung. Denn die Schrift ist die sichtbare Darstellung der Rede vermittelst konventioneller Lautzeichen.

So rasch ist aber jene Erfindung doch nicht zu stande gekommen. Die ersten Anfänge der sichtbaren Darstellung von Vorstellungen und Gedanken geschahen wohl in Bildern und Symbolen, aus denen allmählich die Hieroglyphenschrift der Ägypter hervorgegangen, durch die man das Andenken merkwürdiger Personen und Begebenheiten der Nachwelt aufbewahren wollte. Die Silben- und Wörterschrift der ostasiatischen Völker, die noch jetzt Wörter und Sätze durch einzelne Figuren schriftlich darstellen, ist ebenfalls eine Art Bilderschrift. Die Buchstabenschrift stellt aber nicht die Vorstellungen oder Sachen dar, sondern die Laute der Rede — also die elementarsten Bestandteile derselben. Nach der gewöhnlichen Annahme haben die Phönizier die Buchstabenschrift erfunden. Von den Phöniziern soll sie durch Kadmus zu den Griechen, von diesen zu den Römern gekommen sein. Der Ursprung der Buchstabenschrift geht jedenfalls ins graueste Altertum — in die vorhistorische Zeit zurück; daher hat das Wo und das Wann dieser hochwichtigen Erfindung auch die scharfsinnigste historische Forschung noch nicht sicher zu bestimmen vermocht.

„Eine so großartige Erfindung, wie die Buchstabenschrift, deutet auf ein ebenso großes und tiefgefühltes Bedürfnis hin, Namen, Zahlen und Gedanken sichtbar darzustellen. Nicht nur war für den Verkehr mit den entfernten Zeitgenossen, wie mit der Nachwelt kein angemesseneres Mittel möglich, sondern auch der innere geheime Bildungsdrang des menschlichen Geistes schuf sich dieses Mittel zur allgemeinen menschlichen Bildung. Das Schreiben bedingt das Lesen der Schrift, und mit dem Lesen war die Bahn zu aller weitern geistigen Bildung geöffnet. Insbesondere aber ist das Schreiben Bedingung der Geschichte eines Volkes; denn der geschriebene Buchstabe bleibt, während die mündliche Tradition unversehens sich zur Sage und Mythe gestaltet. Nur die Völker, welche schreiben und lesen, und damit eine eigentliche Geschichte haben, sind in Wahrheit Kulturvölker, während die des Schreibens und Lesens unkundigen Völker im Zustande der Kindheit und Roheit sich befinden; denn sie entbehren, außer der Geschichte, auch der Pflege der Wissenschaft und der geistigen Bildung überhaupt, welche durch das Schreiben bedingt ist, so daß man zu sagen versucht ist, die Menschheit sei erst mittelst des Schreibens auf die geistige Höhe gekommen, auf welcher sie jetzt steht, besonders wenn man bedenkt, daß das Schreiben der Vorläufer und die Mutter der Buchdrucker-

kunst, dieses wichtigsten Mittels der Kultur der neuen Zeit, gewesen."*)

Ist das Schreiben für die geistige Kultur der Menschheit von so großer Bedeutung gewesen, so hat es eine gleich hohe Wichtigkeit für die geistige Bildung jedes Einzelnen im Volk — es ist ein unschätzbares Bildungsmittel des jugendlichen Geistes. Noch einmal hier das Wort Herders: „Man muß sich im Schreiben üben, wenn man richtig sprechen, genau lesen und hören will, der Griffel schärft den Verstand, er berichtigt die Sprache, er entwickelt Ideen, er macht die Seele wunderbarer Weise thätig."

Im weitern Sinne umfaßt das Schreiben der Schule, das eigentlich ein Teil des Sprachunterrichts ist, dreierlei Übungen: die Darstellung der Buchstaben und Worte in gefälliger Schrift, das Rechtschreiben, also die korrekte schriftliche Darstellung von Worten und Sätzen, und das Aufsatzschreiben oder die nach Form und Inhalt angemessene schriftliche Darstellung der Gedanken. (Siehe hierzu §. 214b!) In gegenwärtigem Kapitel handeln wir nur von dem Schreiben an sich als einer wichtigen technischen Fertigkeit — also vom Schönschreiben. Das Schreiben ist unsern Schulen ganz unentbehrlich; denn es dient nicht nur den sprachlichen Zweigen, sondern jedem andern Lehrgegenstande, bei dem Konzeptionen und Ausarbeitungen vorkommen. Es ist aber insbesondere eine fürs Leben unentbehrliche Fertigkeit — jedem Bürger nötig zur Ausübung seiner bürgerlichen Pflichten und zum Genusse seiner bürgerlichen Rechte. Dies der materiale Wert unseres Gegenstandes, der den formalen überwiegt. Der formale Nutzen des Schreibens ist dieser: es übt Auge und Hand, bildet den Sinn für das Regelmäßige und Wohlgefällige, fördert Verstandesbildung und hat, gut betrieben, auch sittliche Bedeutung.

2. Aufgabe des elementaren Schreibunterrichts.

§. 212. Die Volksschule hat nicht die Aufgabe, eigentliche Schönschreiber, wirkliche Kalligraphen zu bilden; man muß sehr zufrieden sein, wenn die Kinder die deutsche Kurrentschrift und die sogenannte englische oder lateinische Schrift, nebst Ziffern und Interpunktionszeichen, deutlich und regelmäßig schreiben lernen. Für uns besagt das Wort „Regelmäßigkeit" alles, was wir in Bezug auf das Schönschreiben der Schule wünschen. Zur Regelmäßigkeit gehört aber viel. Stockmeyer rechnet dazu a. a. O. folgende Stücke: „Jeder Buchstabe muß a) vollständig und rein ausgeführt werden; es darf also nicht der kleinste Teil desselben, namentlich kein Haarstrich fehlen; aber es ist auch keine Zuthat zu gestatten, keine Verzierung, kein Bogen noch Schnörkel. b) Die Grundstriche und Haarstriche müssen sich in der Stärke wohl unter-

---

*) Stockmeyer in Schmids Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens.

scheiden, jene wenigstens doppelt so stark als diese. c) Die Höhe oder Länge der Buchstaben muß in richtigem Verhältnis sein, ein kurzer Buchstabe durchweg so hoch als der andere, ein langer ebenso lang als der andere. d) Die Richtung der Grundstriche muß durchaus die gleiche sein, dabei weder zu aufrecht noch zu liegend; der Winkel also, den der auf der wagerechten Hilfslinie stehende Grundstrich nach rechts bildet, muß ein spitzer sein — nach Heinrigs von 55°. e) Zur Regelmäßigkeit der Schrift gehört auch, daß die Grundstriche in einem Worte gleich weit von einander entfernt sind. f) Die Schleifen, sowohl die Rundschleifen als die Langschleifen, müssen rein ausgeführt sein, so daß die Striche nicht zusammenfließen, daß sie nicht zu weit noch zu enge sind, eine Rundschleife so weit als die andere, eine Langschleife, die ihrer Natur nach weiter als die Rundschleife sein soll, ebenfalls so weit als die andere. Ebendies gilt von den Ovalen bei den Majuskeln und in der lateinischen Schrift. g) Sämtliche Buchstaben eines Wortes müssen zusammenhängen. h) Zwischen den einzelnen Wörtern aber muß ein Zwischenraum sein. i) Endlich sollen die Buchstaben verschiedener Linien, namentlich die Längen, die rechte Entfernung von einander haben; die unten langen der oberen und die oben langen der unteren Linie sollen nicht in einander übergreifen, noch zu weit von einander abstehen, sondern wenn sie einander nahe kommen, den Raum einer Linie zwischen sich frei lassen."

Nach diesen Bestimmungen vermag man zu beurteilen, ob eine Schriftart wirklich regelmäßig sei. Wir fügen zu einzelnen Punkten noch einige Bemerkungen.

Zu c) bemerken wir, daß die Schreibmeister für die deutsche Kurrentschrift die Grundhöhe zur Gesamthöhe verschieden bestimmen, nämlich etliche: 1 zu 5, andere: 1 zu 6, noch andere: 1 zu 7. Das Verhältnis von 1 zu 7 wird für die Schule jetzt fast allgemein als das durchaus normale angenommen.

Zu d). In der geschichtlichen Entwickelung der deutschen Kurrentschrift bildet die Richtung der Buchstaben ein wichtiges Moment. Unsere Schreibbuchstaben sind im Laufe der Zeit von der senkrechten zur schrägen Richtung übergegangen. Die Natur hat darauf unwillkürlich führen müssen. Die schräge Richtung entspricht nämlich ganz der Lage der Gliedmaßen, durch welche die Schrift hergestellt wird. Die rechte Hand bewegt sich, ihrer Verbindung mit dem Körper entsprechend, auf einem in der Mitte vor dem Schreiber liegenden Blatte am bequemsten von rechts oben nach links unten. Die senkrechte Richtung ist für die Herstellung der Buchstaben durch die Hand eine weniger natürliche. Der Neigungswinkel der Buchstaben gegen die wagerechte Linie beträgt nach rechts bei den verschiedenen neuern Schreibmeistern 45 bis 50°. Was die Buchstabenformen betrifft, so hat man sich bestrebt, diese je länger je mehr so einfach als möglich zu gestalten. Je einfacher die Buchstabenbildung, desto leichter, schneller und schöner läßt sich die Schrift dar-

stellen. Für die gewöhnliche Volksschule gehören nur zwei Schriftarten: die deutsche Kurrentschrift und die lateinische Schrift. In neuester Zeit haben sich Stimmen dafür erhoben, in der Volksschule nur eine Schriftart, und zwar nach Vorgang anderer Nationen, die lateinische zu üben, die deutsche Kurrentschrift aber allmählich zu verdrängen. Durch Wegfall der Kurrentschrift dürften die Zwecke des elementaren Schreibunterrichts nicht wesentlich geschädigt werden. Wird jedoch die lateinische Schrift nicht besonders gut geschrieben, dann ist sie unleserlicher als selbst die mangelhaft geschriebene Kurrentschrift. Vorläufig wird letztgenannte Schriftart noch festzuhalten sein.

Auch die deutsche Kurrentschrift wird verschieden geschrieben. Man unterscheidet: den sächsischen Duktus in verschiedenen Formen (Roßberg, Zumpe, Zschille), den abgerundeten — flüchtigen, preußischen — (Heinrigs). Der letztere ist an sich leichter und schneller zu schreiben als die vorgenannten, darum für das Geschäftswesen der bequemere und vorteilhaftere. Der von Henze angestrebte deutsche Nationalduktus hat nicht den allseitigen Beifall gefunden, der ihm um der Wichtigkeit der Sache willen zu wünschen wäre.

Fraktur- und Kanzleischrift gehören nicht in die Volksschule. Anerkennenswert ist das Bestreben neuerer Methodiker (z. B. Soenneckens), in der Rundschrift eine elegante und zugleich deutliche, sowie nicht zu schwer zu erlernende Zierschrift zu lehren; die Volksschule hat aber auch von dieser abzusehen.

3. Lehrweisen des Schreibunterrichts.

§. 213. Bei dem Schreiben kommen eigentlich nur zwei Methoden in Betracht: die alte Kopiermethode und die Taktschreibmethode.

1. Die Kopiermethode. a) Sie ordnete die Buchstaben in genetischer Folge, so daß da in Gruppen auf einander folgten: Grund-, Hoch-, Tief- und Langbuchstaben, die einzelnen Buchstaben jeder Gruppe wieder vom Leichten zum Schweren geordnet.

b) Vorübungen bereiteten das Buchstabenschreiben vor. Wir haben diese Art von Übungen schon bei den Leselehrarten besprochen.

c) Der zu schreibende Buchstabe wurde an der Wandtafel angeschrieben, die Entstehung von den Kindern geschaut, die Bestandteile vom Lehrer erklärt, die Beschreibung von den Kindern wiederholt. So verfuhren wenigstens gute Schreiblehrer.

d) Später gab man lithographische Vorlagen zum Nachschreiben, erst einzeilige, nach und nach zwei-, drei- und mehrzeilige 2c.

e) Gute Schreiblehrer kontrollierten während der Stunde den Fleiß jedes Schülers, korrigierten auch Fehler, soweit es die Zeit immer gestattete.

Die Kopiermethode ist von der neuern Pädagogik, wenigstens für

die untern Klassen der Volksschule, aufgegeben. Man fand an ihr folgendes zu tadeln:

a) Jeder Schüler bildet bei ihr — so zu sagen — seine eigne Abteilung, deren es in der Klasse so viele giebt, als sie Schüler zählt.

b) Dadurch werden die Korrekturen erschwert; denn bei 60 bis 80 Kindern kann sich auch der treueste Lehrer mit dem einzelnen Kinde nicht einmal eine Minute beschäftigen. Bei dem lässigen Lehrer aber werden die meisten Kinder rein mechanisch üben.

Um die Aneignung der richtigen Buchstabenformen einer bestimmten Schreibart bei Kindern möglichst zu fördern, sann auch jene alte Schule auf verschiedene Hilfen. Wir erwähnen da zuerst das sogenannte „Vorbleien". Man schrieb nämlich jedem Kinde die Buchstaben oder Wörter mit Bleistift vor und ließ das Vorgeschriebene mit Tinte überschreiben. Diese methodische Weise raubte aber dem Lehrer gar zu viel Zeit, weshalb man sie aufgab. Dafür ließ man Schreibebücher anfertigen, in denen oben die Vorschrift schwarz stand, auf den folgenden Linien dieselbe Vorschrift mit blasser farbiger Tinte zum Überschreiben durch den Schüler, unten endlich leere Linien zur freien und selbständigen Darstellung der Vorschrift. Es hat diese Weise, bei allem Mechanismus, etwas Instruktives. Es wird versichert, daß nach dieser methodischen Weise in Frankreich gute Resultate erzielt werden.

Zusatz. Die eben beschriebene Weise war schon in der Mitte des vorigen Jahrhunderts in Deutschland bekannt und wurde methodisch gar nicht ungeschickt behandelt. 1751 erschien nämlich in Berlin: „Anweisung zur vorteilhaften und bequemen Unterweisung der Jugend in den teutschen Schulen in Städten und auf dem Lande, darinn deutlich gezeigt wird, nicht allein, was ein Schulhalter den Kindern beizubringen hat, sondern wie er ihnen solches Alles auf eine leichte und angenehme Art beybringen könne." Aus dieser Anweisung lassen wir ein Stück folgen und wird dasselbe Schreiblehrer sicherlich interessieren.

„Man muß den Anfängern im Schreiben nicht die Hand führen; denn das ist mühsam und beschwerlich und die Buchstaben geraten doch nicht. Es ist viel besser und bequemer, daß man den Anfängern alles mit blasser, roter Dinte oder auch nur mit Bleifeder vorschreibt, so daß die Kinder darüber herschreiben können und also die Hand desto leichter sich an die Züge gewöhnt. Man schreibt ihnen in folgender Ordnung vor: Erst einige Tage i, n, u, m, d, — alsdann l, ll, b, h, ch — darauf ſ, ſt, ß, ch, f, ff — ferner c, a, q, g, p, nachmals e, r, v, w, x, y und endlich k, ck, s, t, z, tz. Bei den lateinischen Buchstaben wird es ebenso gehalten. Haben nun die Kinder eine Zeitlang über die blaß vorgeschriebenen Buchstaben hergeschrieben, so schreibt man ihnen die roten Buchstaben so weitläufig vor, daß das Kind immer dazwischen versuchen kann, den Buchstaben allein zu machen.

Ist dies einige Zeit getrieben, so schreibt man den Kindern kurze Silben und Wörter vor, damit sie auch darüber herziehen und lernen, wie man die Buchstaben zusammenfügen muß.

Nach einiger Übung hierin kann auch zwischen den Wörtern Raum gelassen werden, daß die Kinder das Wort allein schreiben.

Alsdann schreibet man ihnen das Blatt herab ein Wort unter dem andern vor. Und endlich oben eine ganze Zeile, da dann auch große Anfangsbuchstaben untergebracht werden.

Anfänglich schreibe man ihnen vor auf Linien mit Bleifedern oder nur einem spitzen hölzernen Griffel gezogen, lasse sich auch alles auf Linien schreiben. Wenn dies eine Zeitlang geschehen ist, läßt man sie eins ums andere eine Zeile nach der Linie, die andere aus freier Hand schreiben, damit sie sich allmählich daran gewöhnen. Man halte die Kinder an, daß sie allezeit, wenn sie ein Wort geschrieben, die Vorschrift ansehen, damit sie merken, ob sie es getroffen oder worin sie es versehen.

Der Schulhalter muß jede Seite korrigieren und das Kind zu seiner linken Hand stellen und genau zusehen lassen. Das Kind muß alsdann dieselbe Seite noch einmal schreiben, damit man siehet, ob es das verbessert, was korrigiert ist. An den Schreibbüchern muß allezeit ein Rand gebrochen werden, auf welchen man korrigieren kann, auch das Kind den Buchstaben, den es nicht recht gemacht, etliche mal schreiben läßt. Dies Korrigieren muß notwendig geschehen."

2. Die Taktschreibmethode. Sie heißt auch „Amerikanische Schreibmethode", nicht als wäre sie in Amerika erfunden, sondern weil sie dort zuerst Eingang gefunden und von da durch reisende Schreiblehrer zuerst bei uns bekannt worden. Man nennt zwei Erfinder: den Franzosen Audoyer und den Engländer Castair. Man schreibt ihre Erfindung jetzt fast allgemein dem Audoyer zu. Die besten Schreiblehrer haben die Vorzüglichkeit dieser Methode anerkannt und ihre Einführung in den Schulen warm empfohlen und gefördert. Wir nennen nur Zschille in Dresden, Nädeli in Stuttgart, Neff in Heidelberg, Lövenyi in Pesth.

Die wichtigste Eigentümlichkeit bezeichnet schon der Name: „Taktschreiben: es wird nach ihr im Takt, also in gemessenen Zeiten — auf Kommando — geschrieben. Die Methode zerlegt jeden Buchstaben in seine wesentlichen Bestandteile, benennt diese Bestandteile und bestimmt jedem Teile eine bestimmte Zeit, binnen welcher er ausgeführt werden muß. Bei den Bestandteilen der Buchstaben unterscheiden manche solche, bei denen der Schreibende etwas verweilt, die er mit Nachdruck ausführt und die auch für das Auge der eigentliche Stamm sind, und solche, über die der Schreibende flüchtig hinweggeht (Haarstriche), welche die Grundstriche vorbereiten und verbinden.

Das taktmäßige Zählen und Kommandieren wird verschieden ausgeführt. Nädeli und Heckmann zählen bloß bei starken Zügen; andere auch bei Haarstrichen. Schön führt alle Buchstaben auf zwei Zeiten zurück; andere unterscheiden schon bei dem i vier Zeiten, nämlich: auf, ab, auf, Punkt! oder: 1. 2. 3. 4! Sie gehen bei zusammengesetzten Buchstaben, bei Wörtern u. s. w. bis zu 10 und mehr Zeiten. Zu bemerken ist, daß in der Unterklasse, also bei den Anfängern im Schreiben, möglichst jeder Bestandteil zu kommandieren ist, und zwar nur durch einsilbige, charakteristische Wörter, z. B. bei i: auf, ab, auf, Punkt! Wo sich dies aber nicht thun läßt, benutze man die Zahl, nachdem man zuvor genau festgesetzt hat, was für ein Buchstabenteil mit einer bestimmten Zahl gemeint ist, z. B. bei l: 1 = langer Aufstrich, 2 = L-Bogen. So in Klasse IV. Dagegen werden in Klasse III, was die Kurrentschrift betrifft, nur noch die Hauptbestandteile der Buchstaben

gezählt oder kommandiert. Bei Einführung der englischen Kursivschrift ist anfänglich wieder jeder einzelne Buchstabenteil zu kommandieren, wogegen in den obern Klassen das laute Taktieren aufzuhören hat. Wie angehende Musikschüler anfangs bei jedem Tonstück laut taktieren, um im Takte zu bleiben, während sie mit der Zeit taktmäßig spielen lernen, ohne auch nur noch an den Takt zu denken: so geht es ähnlich beim Taktschreiben. Zuletzt schreiben die Kinder ganz unbewußt alles im Takte.

Besonders wichtig bei der Taktschreibmethode ist weiter, wie sie den Verstand ins Interesse zieht. Das Kind wird stetig genötigt, jede Übung als Ganzes genau anzusehen, es sich zu zergliedern, die Einzelnheiten unter einander zu vergleichen, aus den Teilen das Ganze korrekt wieder zusammenzusetzen — alles Thätigkeiten, bei denen der Verstand thätig zu sein hat. So lernt es bei jedem Buchstaben jeden Buchstabenteil kennen und benennen. Beim Schreiben selbst hört es diese Teile wieder benennen, oder benennt sie selbst mit. So erzielt man eine bewußte Schreibthätigkeit, und das um so sicherer, je mehr der Gang im Schreiben instruktiv angelegt ist. Man ordnet die Buchstaben nach der Regel „vom Einfachen zum Zusammengesetzten", „vom Leichten zum Schweren", in streng genetischer Folge und außerdem in verwandtschaftlichen Gruppen (Buchstabenfamilien), wodurch das Merken der Einzelbeschreibungen sehr unterstützt wird. Zum Frei- und Leichtmachen der Hand werden verschiedene Vor- und Zwischenübungen (Castairsche Übungen) angestellt. Der Wert dieser Übungen kann zu diesem Zwecke nicht hoch genug veranschlagt werden. Sie sind für das Schreiben, was die Tonleiter für den Gesang, das Einmaleins für das Rechnen ist, und daher in der Regel bei Beginn jeder Stunde entweder auf dem Probeblatte oder auf der Schiefertafel vorzunehmen.

Das Taktschreiben dient ferner in eminenter Weise der Disziplin, da es seinem Wesen nach auch nicht die geringste Willkür des Einzelnen dulden kann. Es nimmt den Willen in scharfe Zucht. Wir rechnen das mit zu den großen Vorzügen dieser Methode. Indem hier der Lehrer alles kommandiert, was von den Kindern gethan werden soll: das Auflegen der Schiefertafel und das Abwischen derselben, das Anfassen des Stiftes und das Ablegen desselben, das Auflegen des Schreibebuches, das Anfassen der Feder, das Eintauchen der Feder, die Beschreibung der Buchstabenteile, das Taktieren, das Pausieren, das Schreiben in der Luft, das Schreiben des Buchstabens auf der Schiefertafel oder im Buche, ebenso auch die ganze Haltung des Körpers, der Hände, der Finger: indem er das alles kommandiert und bis aufs Kleinste eine gleichmäßige Ausführung von jedem Kinde fordert, kommt ein Zug in die Schreibstunde, der gegen den Schlendrian der leider noch oft vorkommenden mechanischen Kopiermethode in schneidendstem Kontrast steht. Der Einzelunterricht der Kopiermethode hört hier auf, und ist nun Massen- oder Klassenunterricht geworden, nämlich in dem Sinne, daß jedes Kind der Klasse von Anfang der Stunde bis zum Ende gleichen Unter-

richt genießt; denn was der Lehrer einem Kinde sagt, sagt er allen; was er von einem Kinde schreiben läßt, schreiben alle. Ein nicht hoch genug zu veranschlagender Vorzug der Taktschreibmethode ist noch der, daß bei ihrer Anwendung jede Korrektur für die ganze Klasse gleich lehrreich und nutzbar gemacht wird.

Freilich stellt diese Methode große Anforderungen an den Schreiblehrer. Er muß vor allem ein guter Schreiber sein; denn der Gebrauch der Vorlegeblätter fällt beim Taktschreiben weg, wenigstens in der Unter- und der zweiten Mittelklasse. Sodann muß er der Methode und des Lehrgangs völlig mächtig, in der Stunde aber sehr rührig sein. Die Taktschreibestunde nimmt den Geist, insbesondere aber die ganze Kraft des Lehrers so sehr in Anspruch, wie kaum eine andere. Darin mag es auch seinen Grund haben, daß das Taktschreiben bis in die neueste Zeit nur in wenig Schulen betrieben wurde. Da es aber jüngst von Schulgesetzgebungen verordnet worden, läßt sich mit Zuversicht eine allgemeinere Verbreitung erwarten.

Zusatz. Wenn man sich ganz in das Wesen der Taktschreibmethode hineindenkt und dazu sich die praktischen Erfolge tüchtiger Schreiblehrer vergegenwärtigt, dann begreift sich die Begeisterung der besten Schreiblehrer für diese Methode. In der Hauptsache ist gewiß zu unterschreiben, was J. H. Schöne zur Empfehlung dieser Methode Rühmliches sagt. „Gesetz und Ordnung durchdringen alle, auch die unscheinbarsten Verrichtungen beim Taktschreiben. Alles geht nach dem Takte, das Zurechtsetzen, das Greifen nach dem Stifte, das Ansetzen, die Produktion der Schreibformen, das Pausieren, das Absetzen, das Weglegen des Stiftes, die Reinigung der Tafel u. s. w. Das schulmäßige Sitzen thut auf der einen Seite Zwang an, giebt aber auf der andern eine gute Haltung und erhöht die Leichtigkeit im Schreiben. Auge, Ohr, Hand, Arm, der ganze Körper mit samt dem Geiste wird in Zucht genommen. Ordnung ist die Losung, weil ohne sie teils die einzelne, teils die gesamte Schreibmaschine ins Stocken kommen und große Störungen anrichten würde. Die Hummeln wie die Schlafmützen kommen hier in die rechte Schere. Alles ist gespannt, rührig, gleichmäßig beschäftigt und wie von einem Geiste beseelt, weil es ein Gesetz ist, das alle fesselt und mit sich fortreißt. Dabei merkt man aber den Kindern keine Verdrossenheit an; vielmehr strahlt Freude in ihren Gesichtern. Jedes hat seine Lust an der übereinstimmenden Thätigkeit wie an militärischen Exercitien. Die Schule hat offenbar in keiner Unterrichtsstunde ein solches allseitig streng geregeltes Leben, wie in den Taktschreibstunden. Da kann keiner plaudern oder das Maul aufsperren, jetzt heißt es: Alle wie einer und einer wie alle. Absolute Gleichheit vor dem Gesetz findet hier statt; keinem gestattet sein Rechtsgefühl, sich demselben zu entziehen, und dieses heißt einfach: „eins — zwei, eins — zwei". Auch der Hartnäckigste wird sich dem Gesetz fügen und von der Masse mit fortgerissen werden. Jetzt hat keiner seinen eigenen Willen, er heiße denn: „eins — zwei". Es kann nicht fehlen, daß eine so pünktliche und strenge Gewöhnung einen günstigen Einfluß auf die Schulzucht überhaupt ausüben muß."

Der sächs. Lehrplan für die einfache Volksschule bestimmt für den Schreibunterricht folgendes: „Der Schreibunterricht umfaßt Übungen im Schön-, Recht- und Aufsatzschreiben. — Diese Übungen haben sich gegenseitig zu unterstützen; auf saubere Ausführung derselben ist streng zu halten."

„Die Übungen im Schönschreiben bezwecken die Aneignung einer einfachen, deutlichen, gefälligen und geläufigen Handschrift. — Im ersten Schuljahre ist der Schreibunterricht mit dem Leseunterrichte zu verbinden, vom zweiten Schuljahre sind für das Schreiben mit der Feder besondere Lektionen anzusetzen.

Innerhalb derselben sollen die Buchstaben der deutschen Kurrent-, später auch die der lateinischen Kursivschrift in genetischer Folge und zweckmäßigen Verbindungen nach und nach nach genau besprochenen Wandtafelvorschriften eingeübt werden. — Zugübungen zur Befreiung und Befestigung der Hand sind an geeigneten Stellen des Lehrgangs einzuschalten. — Der Unterricht ist vorherrschend als Massenunterricht und unter Beihilfe des Taktierens zu betreiben."

4. Skizzierter Lehrgang fürs Taktschreiben.

§. 214. Im ersten Schuljahre schreiben die Kinder gewöhnlich nur auf der Schiefertafel, in die für die Grund-, Hoch- und Tiefbuchstaben Linien eingeritzt sind; im zweiten Schuljahr, wenn nicht früher, wird ins Schreibebuch geschrieben. Auch hier Linien für die Grund-, Hoch- und Tiefbuchstaben, und außerdem noch Richtungslinien. Von allgemeinem Interesse dürfte es sein, an dieser Stelle zu bemerken, daß das k. sächsische Landes-Medizinalkollegium sich gegen die Anwendung punktierter Linien ausgesprochen, gitterartig gekreuzte Systeme als bedenklich bezeichnet und von einer Kollektion ihm vorgelegter Proben nur diejenigen empfohlen hat, bei welcher die schrägen Richtungslinien über 2 cm von einander abstehen.

Hauptsache ist nun aber der Lehrgang. Bei Entwerfung desselben berücksichtige man folgende Grundsätze.

a. Ziel sei, daß die eigentliche Aufgabe des Schreibunterrichts möglichst bald erreicht werde; daher auf der untersten Stufe täglich Schreibübungen. Dies ist notwendig, damit die erlernte Schreibfertigkeit zur Förderung in andern Gegenständen (in höhern Volksschulen auch für den fremdsprachlichen Unterricht) verwendet und die frei gewordene Zeit für andern Unterricht benutzt werden könne. Der eigentliche Schreibkursus muß der Hauptsache nach mit vollendetem vierten Schuljahre abgeschlossen werden können.

b. Schön-, Recht- und Aufsatzschreiben haben sich gegenseitig zu ergänzen. Diese Forderung ist für die Auswahl des Schreibstoffes von Bedeutung, nötigt aber auch, von Anfang an bei allen schriftlichen Arbeiten auf Sauberkeit, Akkuratesse und gute Handschrift äußerst streng zu halten.

c. Die Übungen sind so anzulegen, daß durch sie der dem Schreibunterrichte eigentümliche formale Bildungszweck auch bei den Schülern der Volksschule erreicht werde, nämlich die Hand leicht, frei und schreibgewandt zu machen. (Vergrößerung der Buchstaben — Castairsche Übungen ꝛc.)

Das Unterrichtsverfahren in der einzelnen Stunde wird sich in den Hauptzügen gestalten, wie folgt. Die Übung ist vom Lehrer an der Wandtafel musterhaft vorzuschreiben. Das Angeschriebene wird besprochen. Ist es z. B. ein Buchstabe, der neu eingeübt wird, so wird derselbe in seine Bestandteile zerlegt, jeder Bestandteil benannt und geübt. Es folgt eine Feststellung kurzer Schreibregeln, event. Warnung vor Schriftfehlern. Nun werden folgende Spezialübungen vorgenommen: Luft-

schreiben, Schreiben ins Übungsbuch, Schreiben ins Schönschreibebuch. Hierauf folgt die Korrektur. Soviel im allgemeinen. Nun das Besondere.

Unterklasse.

Die Unterklasse einer vierklassigen Schule bildet, wie im Lesen, so im Schreiben zwei Abteilungen, von denen jede gesonderten Schreibunterricht erhält. Es ist wünschenswert, daß die Kinder so frühzeitig als möglich mit Tinte auf Papier schreiben. In den meisten Schulen ist es herkömmlich, den Beginn des Schreibunterrichts mit der Feder auf den Anfang des zweiten Schuljahres zu verlegen. Aus mehrfachen Gründen ist es rätlich, dieses Herkommen beizubehalten; auf keinen Fall darf das Schreiben mit der Feder bis über die Mitte des zweiten Schuljahres beanstandet werden. In Abteilung I sind die Kinder des 2., in Abteilung II die Kinder des 1. Schuljahrs. Wir beginnen mit dem Gange für Abteilung II.

Zweite Abteilung. Schreiben mit Schieferstift auf der Schiefertafel. Erstes Halbjahr: Vorübungen (4 Wochen); Einüben der kleinen Buchstaben (Minuskeln) in nachstehender Reihenfolge:

i n m ü u c e r o ö a ä äu v w q j g y z p x t k l b s d ſ st f ff ß h ch sch.

Jeder Buchstabe hat seine Vor- oder Nebenübungen, die sich aus seinen Bestandteilen ergeben und sich an dieselben anlehnen, so daß sich nach gedachtem Lehrgang 160—170 Spezialübungen ergeben; außerdem überall passende Buchstabenverbindungen und Wörter, sowie Castairsche Übungen.

Zweites Halbjahr. Einübung der großen Buchstaben (der Majuskeln), in circa 128—130 wohlgeordneten Haupt- und Nebenübungen. Die Großbuchstaben sind in nachstehende genetische Folge gebracht:

O Q A G F C L B K E H S St Sch N M R V W X P U Y Z J T D.

Diese Buchstaben werden in geeigneten Buchstabenverbindungen und Wörtern geübt; außerdem auch die Zahlzeichen in genetischer Folge (1 4 7 3 5 0 6 9 8 2) und die Interpunktionszeichen (, ; ? !). Auch hier Castairsche Übungen.

Andere Übungen: Schreiben von Sätzen mit ein- und zweisilbigen Wörtern; Übertragen von Druckschrift in Schreibschrift (vulgo Abschreiben).

Erste Abteilung. Die Schreibübungen, die im ersten Schuljahr auf der Schiefertafel mit Schieferstift vorgenommen wurden, sind im zweiten Schuljahr im Schreibebuche mit Tinte und Feder auszuführen, aber hier nun mit andern Wörtern und Buchstabenverbindungen. Die Auswahl der Wörter geschieht mit Rücksicht auf Orthographie, so daß hier Schönschreiben und Rechtschreiben in engste Verbindung treten, ein Umstand, der zur Erzielung einer sichern Orthographie von hoher Wichtigkeit ist, daher alle Beachtung verdient. Auf Akkuratesse und Reinlichkeit wird streng gehalten.

Da das Taktschreiben des Lehrers ganze Kraft in Anspruch nimmt, so erscheint als wünschenswert, daß Abteilung II vor Beginn der Schreibestunde, die Abteilung I hat, entlassen werden könne. Normalere Schreibeinrichtungen läßt das Vierklassensystem zu, weil da die unterste Klasse nur eine Schreibabteilung bildet.

Zweite Mittelklasse.

Hier bilden alle Kinder nur eine Abteilung. Unterrichtszeit: 2 Stunden wöchentlich. Übungen in deutscher Kurrentschrift. Die Schreibhefte enthalten Linien für die Grund-, Hoch- und Tiefbuchstaben, sowie Richtungslinien, jedoch nur einige.

Gang. Zuerst nochmaliges Durchüben des deutschen Kurrentalphabets — Aufeinanderfolge nach der genetischen Stufenfolge der großen Buchstaben desselben. In je einer Stunde ein Buchstabe. Das nochmalige Üben der Buchstabenteile findet nur dann statt, wenn ein Buchstabe nicht richtig gebildet wird. So oft es angeht, sind auf der Tafel, besser auf einem Blatt Papier die Buchstaben in vergrößertem Maßstab zu üben, um die Hand frei zu machen. Daran schließt sich das Schreiben passender, die Orthographie fördernder Buchstabenverbindungen, gleich und ähnlich klingender Wörter von unterschiedener Schreibweise und Bedeutung, die gleichzeitig kurz zu erklären sind. Die letzte Zeile jeder Seite des Schreibebuches ist für das Schreiben einer Zahl bestimmt.

Nach gedachtem Lehrgang werden die ersten 29 Stunden auf Übungen des Alphabets verwendet, wie folgt:

Seite 1. Erste Zeile: O; 2. und 3. Zeile: Oo; 4. Zeile: Omo; 5. und 6. Zeile: Oder; 7. und 8 Zeile: Otter. Ziffer 1. — Ebenso auf den nachfolgenden Seiten des Schreibebuches. Dabei sind folgende Wörter zu verwenden: 2. Quellen. Quälen. 3. Quecken. Quäken. 4. Arme. Armee. 5. Gericht. Gerücht. 6. Fuder. Futter. 7. Ceder. Chor. 8. Leiden. Läuten. 9. Bann. Bahn. 10. Kriege. Krüge. 11. Ende. Ente. 12. (Der, die) Heide. 13. Siegel. Sichel. 14. Streiche. Sträuche. 15. Nessel. Nösel. 16. Müde. Miete. 17. Rhein. Rain. 18. Väter. Vetter. 19. Weise. Waise. 20. Xeres. Xerxes. 21. Xanthippe. Xarre. 22. Papst. Palast. 23. Uhr. Urne. 24. Ysop. York. 25. Zeichen. Zeugen. 26. Indigo. Iltis. 27. Jubel. Juwel. 28. Tinte. Tod. 29. Dienste. Dünste.

Es folgt nun das Schreiben einer Reihe von Wörtern, die zeilenweise so oft wiederholt werden, als es der Raum der Seite gestattet. Auch hier sind die Stoffe — mit Benutzung der Schriften von Dietlein und Naumann — mit Rücksicht auf die Orthographie ausgewählt. Die Aufeinanderfolge nach der Ordnung des Alphabets.

1. Aale, Ahle, Aas, Aß, er aß, Ähre, Ehre.
2. Bahre, bar, Paar, Backen, packen, Bade, Paten.
3. Cyrus, Caserne, Cyder, Chronik, Choral, Charakter, Chemnitz.
4. Dachse, Taxe, Dorf, Torf, Drohnen, Thronen, drei, (treu).
5. Ende, Ente, Eile, Eule, Eingeweide, Eingeweihte, Essen.
6. Felle, Fälle, Feld, fällt, Feile, Fäule, Feier, Feuer.
7. Geliebte, Gelübde, Gebet, gebet, Gans, ganz, Garten, Garben.
8. Häfen, Hefen, Höfen, Herde, Herd, heute, Heide.
9. Insel, Indien, Igel, Irre, Irrtum, Irrlicht, Irrwisch, Imme.
10. Jünger, jünger, ging, jener, Gönner, Jagd, jagt, Jahr, gar.

11. Kammer, Kamerad, Kerne, Körner, Kiel, kühl, Keile, Keule.
12. Lerche, Lärche, Leiden, leiden, läuten, Leuten, leiten, leiden.
13. Mal, Mahl, malen, mahlen, Mandel, Mantel, Moor, Mohr.
14. Nachteule, Nachteile, Nachteile, Nährung, Nehrung, Name, nahm.
15. Ort, Ohrt, Ordnung, Ofen, offen, Orkan, Organ, Öle, Elle.
16. Blatt, platten, blatten, Platte, Pflug, Pfeile, Paket.
17. Quehle, Quitte, Quiken, Quirl, Quaste, Quadrat, Quarz.
18. Rad, Rat, Rede, Röte, Reihe, Reue, Riemen, rühmen.
19. Säule, Seile, Scheide, Scheite, Scherze, Schürze, Seen, säen.
20. (Der, das) Tau, Ton Thon, Triebe, trübe, Teig, Teich.
21. Uhr, Ursache, Unze, Ufer, Übel, Übung, Urne, Unke.
22. Vorrede, Vorräte, Verband, verbannt, vergiß, vergießt, Vers.
23. Weide, Weite, Waisen, Weisen, weiß.
24. Xanthen, Xenophon, Xaver, Xerxes.
25. Yssel, Ypsilanti, Yankee, Yddee, Yburg, Ypern.
26. Züge, Ziege, Ziegel, Zügel, Zeichnen, Zeigen, Zeugen, Zeiger.

Die für den Schreibunterricht noch verbleibenden Stunden sind auf das Schreiben folgender Sätze zu verwenden, die ihrem Inhalte nach die Orthographie fördern sollen. Die Anzahl derselben kann nach Bedarf vermehrt werden.

1. Die Sonne reift die volle Ähre.
2. Wer die Ehre verloren hat, der hat viel verloren.
3. Die Bäcker backen, aber die Kaufleute packen.
4. Das Gebäck holt man vom Bäcker, das Gepäck von der Post.
5. Der Bast, welcher unter der Rinde liegt, paßt zum Binden.
6. Jede Post hat ihre Boten.
7. Der Kohlendampf hat die Häuser der Stadt beräuchert.
8. Wer sich an fremdem Gute bereichert, ist ehrlos.
9. Der Wahrheitsliebende berichtigt gern seinen Irrtum.
10. Wer in schlechtem Rufe steht, ist berüchtigt.
11. Wer durch die Welt will, muß sich bücken.
12. Die Vögel picken Körner auf.
13. Kurzsichtige tragen Brillen. Einige Tiere brüllen.
14. Die Dachse sind wilde Säugetiere.
15. Bäcker und Fleischer haben ihre Taxe.
16. Bei dem Dorfe Tettau wird viel Torf gegraben.
17. Deine Jahre nehmen kein Ende.
18. Frau Ente, was schwimmst du dort auf dem Teich?
19. Gott erhält und die Sonne erhellt unsere Erde.
20. Mancher Held fiel im Kampfe für Glaubensfreiheit.
21. Eile thut selten gut.
22. Die Eule scheut das Sonnenlicht.
23. Keine Feile greift den Diamant an.
24. Einige Völkerstämme vergiften noch heute ihre Pfeile.
25. Der Flug der Vögel war den Alten bedeutungsvoll.

Erste Mittelklasse.

Die Kinder teilen sich in 2 Abteilungen, die aber gemeinschaftlich zu unterrichten sind. Wöchentlich 2 Schreibstunden — je 1 Stunde Deutsch, 1 Stunde Lateinisch, jedoch so, daß, wenn Abteilung I Lateinisch schreibt, Abteilung II Deutsch schreibt, und umgekehrt. Die letzte Zeile jeder Seite wird dem Eintragen des Namens und Wohnortes des Kindes, sowie des Datums und Jahres gewidmet.

Zweite Abteilung. Erste Stunde der Woche: Fortsetzung der Übung im Schönschreiben deutscher Kurrentschrift. Schreibstoffe im Dienste des Sprachunterrichts — auch Reinschrift von Aufsätzen — und zwar, wie seither schon immer, kalligraphisch.

Die Schreibbücher sind, sobald dies ratsam erscheint, nur noch mit einer, der Grundlinie zu versehen. Zeitweilig jedoch auch Schreiben ohne Linien, insbesondere bei den Reinschriften ins Arbeitsbuch. Das Geschriebene ist von dem Lehrer genau zu korrigieren.

Zweite Stunde der Woche: Einüben der lateinischen Schrift nach dem festgesetzten Lehrgange — im ersten Halbjahr die kleinen, im zweiten die großen Buchstaben. Buchstabenverbindungen und Castairsche Übungen. Die kleinen Buchstaben in nachstehender Folge:

i u ü l ll t tt b c e eu o ö a ä au q d g n m r h p
k ck r v w j y ſ f ff s ſs x z tz.

Die großen Buchstaben in nachstehender Folge:

O Q C Ch G E A N M S L I J K H P B R T F D
V W U Y Z X.

Erste Abteilung. Erste Stunde der Woche: Fortsetzung im Üben deutscher Kurrentschrift. Schreibstoffe wie oben. Sobald möglich, auch Schreiben ohne Linien, aber drum grad und sonst akkurat.

Zweite Stunde: Fortsetzung des Schreibens in lateinischer Schrift. Auf jeder Seite ein anderer Buchstabe des Alphabets als Anfangsbuchstabe der zu schreibenden Wörter, jede Zeile mit einem andern Wort. — Als Stoff benutze man die Fremdwörter, die im gemeinen Leben häufig vorkommen. Sie sind vor dem Schreiben zu erklären.

1. Adresse. Agent. Artillerie. Admiral. Äquator. Akkord. Asyl. Äther.
2. Billet. Bibliothek. Bajonnet. Bagage. Bandage. Bureau. Barometer. Bagatelle.
3. Chaussee. Chirurg. Kapitän. Kaserne. Kaution. Zeremonie. Chef. Chronik.
4. Doktor. Dokument. Duell. Domäne. Dialekt. Dekret. Depesche. Demokratie.
5. Evangelium. Exempel. Edikt. Etui. Excellenz. Entrée. Etage. Epidemie.
6. Figur. Ferien. Familie. Funktion. Futteral. Fronte. Fourage. Fontaine.
7. General. Geographie. Galerie. Galopp. Gardine. Gendarm. Gas. Geometrie.
8. Historie. Hospital. Hotel. Husar. Hypothek. Horizont. Honneur. Hyazinthe.
9. Idee. Infanterie. Invalid. Instrument. Interesse. Interpunktion. Instinkt. Insekt.
10. Jesuit. Jubiläum. Jaguar. Journal. Jupiter. Jurist. Juwelen. Jura.
11. Katechismus. Klima. Kamin. Komödie. Karawane. Katalog. Kubus. Kalligraphie.
12. Lazarett. Louisdor. Lektion. Legat. Lithographie. Liqueur. Lieutenant. Lakai.
13. Majestät. Magazin. Magistrat. Magnet. Manöver. Militär. Munition. Matrose.
14. Nation. Nomaden. Nektar. Nekrolog. Natur. Niveau. Naphtha. Narcisse.
15. Offizier. Oper. Obligation. Ordre. Opposition. Ordonnanz. Orakel. Operation.
16. Page. Passion. Pardon. Parole. Patriot. Petition. Prozeß. Protokoll.
17. Quader. Quadrat. Quartal. Qualität. Quinte. Quai. Quantität.
18. Rasse. Rapport. Rekrut. Reformation. Reliquien. Republik. Residenz. Respekt.
19. Schema. Sekretär. Sergeant. Signal. Student. Superintendent. Symmetrie. Subhastation.

20. Tambour. Taille. Taxe. Terrain. Termin. Telegraph. Thermometer. Theologie.
21. Union. Universum. Universität. Utensilien. Uniform. Ulane. Urne. Ukas.
22. Vulkan. Veteran. Vakanz. Valet. Vagabund. Vesper. Visitation. Viktualien.
23. Walhalla. Waldenser. West. Waggons. Werst. Wrak. Wallone. Whist.
24. Yacht. Ypsilon. Ysop. Yssel. York. Yankees.
25. Zar. Zenith. Zephir. Zigeuner. Zinnober. Zone.

Außerdem mögen Formulare von Quittungen, Anzeigen, Briefen gegeben und geschrieben werden — in Kurrent und event. Kursiv.

Bemerkung. Wird in den beiden untern Klassen die nötige Zeit — in Klasse IV täglich mindestens ½ Stunde, in Klasse III wöchentlich 4 Stunden — nicht gewährt, infolgedes aber eine gute leserliche Schrift als Durchschnittsziel der Klasse nicht erreicht, so wird der Schönschreibeunterricht noch so lange fortzusetzen sein, bis dieses Ziel annähernd erreicht ist.

Hier ist noch vor einem groben Fehler zu warnen, in den namentlich jüngere Lehrer nicht selten verfallen. Wenn diesen die in einer obern Klasse vorgefundenen Resultate nicht genügen, meinen sie, den Schreibkursus wieder ganz von vorn beginnen zu müssen, um so die mangelhafte Schrift der Schüler gründlich zu verbessern. Ebenso verkehrt, als wenn man in einer obern Klasse, die nicht nach Wunsch liest, auf Lautierübungen der Unterstufe zurückgehen wollte. Das einzig Richtige in dem angenommenen Falle ist, die ungenügende Schrift nach und nach zu verbessern, was am besten so geschieht, daß man in jeder Schreibstunde etwa 6 Zeilen Wörter und einfache Sätze, geordnet nach der Aufeinanderfolge der Anfangsbuchstaben, in deutscher Schrift schreiben läßt. Der verbleibende Rest der Schreibstunde ist auf Einübung der englischen Kursivschrift zu verwenden. In dem bemerkten Falle hat der Lehrer auch in der Oberklasse das zu Schreibende an der Wandtafel genau vorzuschreiben, zu erklären, das von den Kindern Geschriebene zu korrigieren.

5. Litteratur und Lehrmittel.

§ 215. Litteratur. a) Theoretische Werke. K. A. Zschille, Elementarschreibschule. Leipzig b. Weinedel. 1845. (Auch jetzt noch von Bedeutung.)

2. Zschille, Katechismus des Schreibunterrichts. Leipzig b. Weber.
3. H. K. Dietlein, Wegweiser für den Schreibunterricht. Leipzig bei Klinkhardt.
4. J. H. Schöne, Gründliche und ausführliche Anweisung zur Anwendung der Taktschreibmethode. Langensalza, Schulbuchhandlung.
5. L. Hartmann, Methodische Anleitung zum Schönschreibunterricht mit 222 stufenmäßig geordneten Vorlagen deutscher und lateinischer Schrift in je drei Kursen.

b) Vorlegewerke. In Bezug auf diese sei vorab bemerkt, daß gerade die neueste Zeit Vorlegewerke erzeugt hat, die nach Einfachheit und Schönheit der Schrift als außerordentlich gute bezeichnet werden und zur Benutzung angelegentlichst empfohlen werden können. Doch ist fast bei allen zu bemerken, daß sie den Schreibstoff nicht genügend in den Dienst der Orthographie stellen und nicht ausreichend die Hand leicht- und freimachende Übungen einlegen.

1. A. Henze, Deutsche Preis-Nationalhandschrift im Schönschreiben. Neu-Schönefeld b. Leipzig, Ad. Henze.
2. A. Henze, Schreibhefte nach der Preis-Nationalhandschrift. Deutsche Kurrent- und englische Kursivschrift. Neu-Schönefeld b. Leipzig.
3. Johann Heinrigs, Allgemeine deutsche Schulvorschriften für den ersten Unterricht im Schönschreiben. Köln b. Heinrigs.

4. Die Hoffmannschen Schreibhefte.
5. Ferbers und Nienhaus, Anleitung im Schön- und Schnellschreiben.
6. Fr. Ed. Frank, Methodische Schreibschule.
7. Hierher gehört auch Nr. 5 unter den theoretischen Werken.

Zehntes Kapitel.

Das Zeichnen in der Volksschule.

§. 216. Einleitung. Das Zeichnen ist erst in neuester Zeit als obligatorischer Gegenstand in die Volksschule eingeführt worden. Warum so spät? Dafür lassen sich zunächst zwei Gründe anführen: man kannte und würdigte nicht die ihm innwohnende bildende Kraft — man hatte kein oder ein viel zu geringes Verständnis von der eminenten Bedeutung dieses Gegenstandes für das wirtschaftliche Volksleben. Erst nachdem die Weltausstellungen in greifbarer Weise hatten erkennen lassen, daß in andern Kulturstaaten die Pflege des Zeichnens der Kunstindustrie die fördersamsten Dienste leiste und daß Deutschland mit verschiedenen seiner Industriezweige nur infolge Vernachlässigung desjenigen Gegenstandes, der gerade den Formensinn und den Geschmack zu wecken und zu bilden vermag, wie kein anderer, zum empfindlichen Nachteil seiner materiellen Interessen so weit zurückstehe: erst da erkannte man die Notwendigkeit, auch das Zeichnen der allgemeinen Volksbildung dienstbar zu machen. Es ist nun Thatsache, daß seit der bessern Pflege des Zeichenunterrichts das Aufblühen des Kunsthandwerks wirklich wesentliche Fortschritte gemacht hat.

Wo immer sich im Leben der Völker ein Mangel als solcher in weitern Kreisen fühlbar macht, da regt sich auch das Streben, auf Mittel und Wege zur Beseitigung desselben bedacht zu sein. So geschahe denn auch in diesem Falle, und das mit einer Energie, die Bewunderung erregen muß. Zunächst errichtete man in größern Städten Schulen für Musterzeichnen und veranstaltete Kunstgewerbe-Ausstellungen. Das bewirkte, daß man sich in den betreffenden Kreisen der idealen Aufgabe des Kunstgewerbes bewußt wurde. Damit war aber der Weg zu einer gründlichen Besserung des vorbemerkten Mangels noch nicht gefunden. Alle höhere geistige Bildung, welcher Art sie auch sei, hat ihre Elementarstufen und keimt im Boden der Elementarschule — dieser Grundschule für alle höheren Bildungsschulen. Sollte das mit den Anstalten, die das Kunstgewerbe pflegen, anders sein? Auch der Sinn für das Schöne in Formen und Farben liegt in jedes Kindes Seele potentiell, kann und soll frühzeitig geweckt werden. Da nun alle Gewerbe: Tischler, Zimmerleute, Töpfer, Klempner, Böttcher, Steinmetzen, Stubenmaler u. s. w. es irgendwie mit Darstellen geschmackvoller Formen zu thun haben; da andererseits auch das Volk beim Ankauf von Utensilien, bei häuslichen Einrichtungen, baulichen Plänen u. dergl. sich von

besserm Geschmack soll leiten lassen: so folgt, daß der Gegenstand, der seiner Natur nach den Sinn für das Schöne in Form, Gestalt und Farbe zu bilden hat, wegen seiner Bedeutung für die allgemeine Volksbildung vollberechtigt ist, einen Platz unter den übrigen obligatorischen Gegenständen der Volksschule einzunehmen. Seit diese Erkenntnis in Deutschland in immer weitern Kreisen zum Durchbruch kam, seitdem macht man auch vollen Ernst mit Bearbeitung der Zeichenmethode. Theorie und Praxis fanden tüchtige Bearbeiter. So kam es, daß durch die verdienstvollen Arbeiten eines Herdtle, Dr. Hertzer, Tretau, Flinzer u. a. der Zeichenunterricht in Volksschulen, trotz der Neuheit dieses Gegenstandes, in verhältnismäßig kurzer Zeit so ausgebildete methodische Lehrgänge aufzuweisen hat, daß derselbe hinter andern Schulgegenständen, an deren methodischem Ausbau Decennien hindurch die besten Kräfte unseres Volks gearbeitet haben, kaum noch zurücksteht. Dies Ziel zu erreichen, sind aber auch, wie bereits angedeutet, ganz außerordentliche Anstrengungen gemacht worden: durch tüchtige Zeichenlehrer an den Seminaren, methodische Vorträge in Versammlungen von Zeichenlehrern, wissenschaftliche methodische Werke und Zeitschriften, durch behördlich geordnete fachmännische Inspektionen, durch Ausstellungen von Schülerarbeiten, durch öffentliche kritische Besprechung der letztern von kompetenten Richtern u. s. w.

Dem nun folgenden Aufsatze legen wir folgende Disposition zu Grunde: Bedeutung des Zeichenunterrichts — Lehrgang für die Volksschule — methodische Behandlung desselben. Ein kurzes Litteraturverzeichnis bildet den Abschluß.

1. Pädagogische und praktische Bedeutung des Zeichenunterrichts.

§. 217. A. Pädagogische Bedeutung.

1. Bildung der Augen- und Handfertigkeit. Das Zeichnen ist, wie Schreiben, ein technischer Gegenstand. Wie der Gesang Ohr und Stimme, so nimmt das Zeichnen vor allem Auge und Hand in Anspruch. Bildung beider ist daher die nächste Aufgabe methodischen Zeichenunterrichts.

Das Kind hat von Natur Gehör und Stimme; aber wie viel methodische Übungen gehören dazu, bis es musikalisch hören und singen lernt. Ähnlich ist es mit dem Auge und der Hand des angehenden Zeichners. Soll das Auge zeichnerisch sehen, die Hand zeichnerisch darstellen lernen, so ist das nur durch viele instruktiv geordnete Übungen zu erreichen. Im Gesange soll das Ohr befähigt werden, auch kleine Abweichungen von der richtigen Höhe, auch geringe Verstöße gegen das Schöne im Vortrag zu bemerken; im Zeichnen muß das Auge so scharf sehen lernen, daß es bei Linien auch kleine Abweichungen von den normalen Richtungen, bei Figuren auch geringe Verstöße gegen die mathematische Korrektheit leicht bemerkt. Es muß

sich bestimmte Figuren (Quadrat, Kreis) so fest einprägen, daß ihm dieselben zur Messung und Abschätzung aller andern grad- und krummlinigen Gebilde mit Sicherheit dienen. Es ist eine hohe, aber berechtigte Forderung der neuern Zeichenmethodiker, daß das Auge des Zeichners je mehr und mehr den Zirkel ersetzen oder — wie sie sagen — zum Zirkel werden soll, und daß die Hand dem Auge folgen lerne.

2. Bildung des Schönheitssinnes. Das Zeichnen gehört zu den Künsten. Jede Kunst ist als solche ideal. Das Ideale der Künste hat seine elementaren Stufen. Bezüglich des Zeichnens kommen nur diese bei der Elementarmethode in Betracht; denn das eigentliche Kunstzeichnen gehört in die Fachschulen.

Die Bildung des Schönheitssinnes hat bei unserm Gegenstande ihre sehr einfachen Anfänge. Schon die gerade Linie, wenn sie schnurgerade, haarfein und gleichmäßig dargestellt wird, ist in ihrer Art schön. In höherem Grade ist das der Fall bei der gebogenen Linie in ihren verschiedenen Bewegungen. Die geometrischen Formen bilden an sich und mit ihrem zeichnerischen Ausbau den Sinn für das Regelmäßige und Symmetrische, sowie für den harmonischen Einklang bildlicher Darstellung. Dadurch, daß die Kinder mit den „Grundgesetzen schöner Formen, dem Symmetrischen und Harmonischen ihrer Gestaltung" bekannt gemacht werden, werden sie für eine bessere Geschmacksbildung empfänglich gemacht.

Das Schöne wirkt, wie in der Musik, so in der Zeichenkunst, meist unmittelbar; ein gewisses Verständnis der künstlerischen Leistung, sei dasselbe auch ganz allgemein, erhöhet den Genuß. Es ist daher Aufgabe der Zeichenmethode, den Verstand an den zeichnerischen Darstellungen zu beteiligen. Dies fordern die Zeichenmethodiker der Gegenwart einstimmig. Hierüber nur zwei Zitate.

„Wo das Zeichnen in Volksschulen seither betrieben wurde, — sagt Herdtle — war es fast ausnahmslos ein mechanisches Kopierzeichnen, ohne Verständnis der Vorlagen. Der Schüler muß aber wissen, was er zeichnet; denn das Zeichnen soll nicht bloß eine Übung der Hand und des Auges, sondern auch des Verstandes sein." „Hierzu ist nötig, — sagt Dr. Hertzer — daß der Schüler eine Form nicht eher zeichnet, als bis diese vom Lehrer genau erläutert worden. Dies Verfahren wird den Schüler sehr bald anregen, Formgesetzen auch in den Gestalten der ihn umgebenden Gegenstände nachzuspüren; es wird dazu dienen, den Unterricht mehr zu vergeistigen, den Schüler vor rein mechanischem Nachbilden und bloßer Manier zu bewahren und ihn den Einflüssen wahrer Geisteskultur zugänglicher zu machen." Das Kind soll, das fordert die bildende Methode, jede Vorlage so gründlich verstehen lernen und so in sich aufnehmen, daß es dieselbe auch aus der Erinnerung muß wiederherstellen können. Es lernt auf diese Weise seine Aufgabe gleichsam „auswendig", und doch zugleich auch recht „in-

wendig". Wenn der Zeichenunterricht in dieser Weise betrieben wird, so wohnt ihm zugleich eine außerordentliche Kraft bei, den kindlichen Geist formal zu bilden. Hierüber spricht sich ein (preisgekrönter) Artikel in der Allgemeinen deutschen Lehrerzeitung (Jahrg. 1884) treffend also aus: „Wenn der Schüler zu dem bewußten Zwecke der Darstellung sein Auge auf ein zu zeichnendes Raumgebilde heftet, die Formenelemente nacheinander nach Lage, Ausdehnung ꝛc. genau untersucht, um sie wieder als Ganzes vereinigt aufzufassen, so ist das eine Thätigkeit, die nicht bloß das Auge, sondern in eminenter Weise den erkennenden Geist in Anspruch nimmt. Dieser ist mit im Auge thätig und erhebt das tierische Sehen zur menschlichen, d. i. freien Anschauung der Form. Aber noch mehr. In dieser als lebhaftes Bild vor seinem geistigen Auge stehenden individuellen Form sieht der Mensch zugleich die Gattung, indem er die Gestalt als solche, von der Materie und den individuellen Zufälligkeiten abgelöst, aufzufassen vermag." „Jede Zeichnung — sagt Grube — idealisiert, d. h. sie läßt in dem Individuum die Gattung durchscheinen. Darum führt das Zeichnen nicht bloß zu einem schärfern Sehen, Beobachten der Dinge, und damit zum schärfern Denken, sondern es führt auch zur idealen Auffassung der Außenwelt, zum Schauen der Idee in der Wirklichkeit."

B. Praktische Bedeutung. Das vitae discitur gilt auch vom Zeichenunterrichte, ja von diesem in besonderm Grade. Die Volksschule hat den Elementarschüler zeichnerisch so weit zu bilden, daß er die Elemente des Zeichnens (gerade Linie und deren Verbindungen zu einfachen symmetrischen Figuren, desgleichen den Kreis) vollständig beherrscht. Die Verwertung derselben für das Leben (Handwerk) ist den Lehrmeistern der Fortbildungs- und Fachschulen zuzuweisen, die daher auch mit Recht jene zeichnerische Vorbildung von den Volksschulen fordern können.

Zusatz. Wie weit in neuester Zeit der Zeichenunterricht für das Gewerbe bereits verwertet wird und in welchem Umfang das Institut der Fachschulen in gewerbreichen Distrikten sich ausgebildet hat, lehrte recht anschaulich eine im September 1883 von der königl. sächs. Staatsregierung veranstaltete Ausstellung gewerblicher Schulen des Regierungsbezirkes Zwickau. Es hatten sich daran nicht weniger als 82 Schulen beteiligt, an welchen 360 Lehrer wirken und welche von 7554 Schülern besucht werden.

2. Lehrgang.

§. 218. In der Geschichte der Volksschulmethoden ist es merkwürdig, daß ursprünglich fast alle als Einzelunterricht behandelt worden. In der Religion ließ man nur auswendig lernen; in den Stunden selbst wurde jedes Kind einzeln überhört. Die Buchstabierer nahmen jedes Kind einzeln vor. Im Rechnen teilte man jedem Kinde eine besondere Rechentafel, im Schreiben jedem eine besondere Vorschrift zu. Also: so viel Kinder in der Klasse, so viel Abteilungen. Die fortgeschrittene Methode beseitigte jenen geistlosen, ja geisttötenden Mechanismus, indem sie alle Kinder einer Klasse gleichzeitig gleichmäßig

beschäftigte. Der alte Einzelunterricht verwandelte sich, wie in andern Gegenständen, so in jüngster Zeit auch im Zeichnen, in bildenden Massenunterricht. Hiermit traten aber an die Methode neue große Forderungen heran. Die bildende Form des Massenunterrichts ist nämlich nur möglich bei einem streng genetischen Lehrgange, der stetig vom Leichten zum Schweren fortschreitet, das Neue auf bereits Dagewesenem erbauet, der dazu auch der Bildungsstufe der Kinder einer Klasse genügend Rechnung trägt. Hier gilt es, dem Durchschnittsmaß der Leistungsfähigkeit der Schüler sich anzuschließen und gradatim zum Ziele zu führen. Ein methodisch geschickt ausgeführter Massenunterricht führt auch noch den wichtigen Vorteil mit sich, daß er den Wetteifer der Kinder anregt; die weniger strebsamen Kinder sehen an andern Kindern, was sie bei gehöriger Anstrengung auch zu leisten vermöchten.

Das eigentliche Freihandzeichnen kann in der Volksschule erst von erfülltem 10. Lebensjahre der Kinder, also vom 5. Schuljahre ab, in besondern Lektionen erteilt werden. Es ist jedoch möglich, namentlich in gegliederten Schulen, dasselbe durch entsprechende Übungen vorzubereiten. Es läßt sich darum auch hier eine Unter-, Mittel- und Oberstufe unterscheiden. Für gegenwärtigen Aufsatz nehmen wir das Vierklassensystem an und unterscheiden: zwei Unterstufen, eine Mittel- und eine Oberstufe.

Erste Unterstufe — für Kinder von 6—8 Jahren (Klasse IV.)

Auf der ersten Unterstufe findet noch kein eigentliches Zeichnen statt, sondern nur gewisse Übungen, die — indirekt oder direkt — das spätere Zeichnen anbahnen und vorbereiten. Hierzu rechnen wir das Schreiben, sofern hier gewisse Vor- und Nebenübungen (z. B. die Castairschen) angestellt werden, die das Auge bilden und die Hand frei machen sollen. (Siehe Methodik des Schreibens.) Ferner lernt das Kind im Anschauungsunterricht Linien, Winkel und Figuren an geometrischen Körpern kennen, deren Formen sich dem Auge einprägen und in der Seele zu Formenvorstellungen werden. Hierher gehören weiter die Formarbeiten, wie sie in den Fröbelschen Kindergärten mit Stäbchen rc. ausgeführt werden. Von den ziemlich zahlreichen vortrefflichen Anleitungen zu Beschäftigungen dieser Art nennen wir hier nur Alois Fellner: „Die Formarbeiten." Heft I. das Stäbchenlegen; Heft II. das Flechten rc. Es giebt für diese Stufe aber auch eine Art Zeichnen mittelst des Stiftes, das als die elementarste Form dieses technischen Gegenstandes gelten kann: das sogenannte Netzzeichnen. Über dieses spricht sich Dr. Rein also aus: „Das Netz ist auf der Schiefertafel des Kindes analog dem Netze auf der Wandtafel angebracht. Erst kommt die Besprechung, dann die Zeichnung. Der größte Wert ist auf die Besprechung zu legen, so daß in den ersten zwei Jahren das Zeichnen nur als Nebensache auftritt, um die Kraft und das Verständnis des

Kindes allmählich wachsen zu lassen. Man braucht demnach auf dieser Stufe keine besondern Stunden für den Zeichenunterricht anzusetzen, sondern man schließt denselben eng an den Anschauungsunterricht an. Hier ordnet sich also der Zeichenunterricht den andern Unterrichtsgegenständen ganz unter. In der Folge geht er seinen eignen Gang; er muß es, wenn er überhaupt etwas erreichen will.

Lehrmittel für diese erste Unterstufe: Seidel und Schmidt: Netzzeichnen, erstes Heft. Ferner: Franz Wiedemann, Tausend Figuren. Zeichenschule für die Kleinen. Auf Netzlinien entworfen. Für Schule, Kindergarten und Haus.

Zweite Unterstufe — für Kinder von 8—10 Jahren. (Klasse III.)

Für Kinder des bezeichneten Alters eignet sich vortrefflich das von Dr. Hillardt in Wien erfundene, von Baur und Dr. Rein methodisch fortgebildete stigmographische Zeichnen, das eigentlich nur ein abgekürztes Verfahren für das Netzzeichnen ist. Wir veranschaulichen die Methode durch zwei Tafeln (Seite 619 und 620), von denen die erste dem Hillardtschen, die andere dem Baur-Reinschen Werke entnommen ist. Was auf beiden Seiten unter A steht, stellt quadratische Punktnetze dar; was unter B steht, sind Bilder, die das Kind auf Kommando ausführen soll. Für das Kommando sind die an den vier Seiten stehenden Buchstaben und Ziffern von Bedeutung.

Der pädagogisch-praktische Wert des stigmographischen und des Netzzeichnens wird neuerdings von Fachmännern und Autoritäten entschieden in Abrede gestellt. Beide Formen dieses Zeichnens dürften auch nur für Schulen zulässig sein, deren Mittel und Zeit gestatten, es als eine Vorbereitung für den eigentlichen Zeichenunterricht zu benutzen.

Mittelstufe — für Kinder von 10—12 Jahren. (Klasse II.)

Über die Auswahl und die Anordnung der Lehrstoffe für den Zeichenkursus der Mittel- und Oberstufe gelangen die Methodiker allmählich zu immer größerer Übereinstimmung darin, daß auf dieser Stufe die zeichnerischen Elemente tüchtig zu betreiben sind. Hierzu werden gerechnet: die gerade Linie in ihren verschiedenen Lagen und Längen, Dreiecke, Vierecke und aus diesen sich entwickelnde symmetrische Figuren, vorzugsweise im Rahmen des Quadrats; Kreislinien und Kreisabschnitte, die Schneckenlinie. Die Gewöhnung des Auges an schnelles und scharfes Auffassen der Quadrat- und Kreisform ist für das Abschätzen und Messen aller andern grad- und krummlinigen Figuren von größter Wichtigkeit. In streng methodischer, wohl beberechneter Folge findet man diese Elemente in dem verbreitetsten ABC-Buch des Elementarzeichenunterrichts — im „Kleinen Zeichner" von Tretau.

Die Elementarübungen sind so lange zu betreiben, bis die Schüler dieselben geistig und technisch beherrschen gelernt. Daß der Lehrer alle

Figuren, die „der kleine Zeichner" bietet, zeichnen lasse, wird nicht verlangt; es genügt eine Auswahl derselben, die in verschiedenen Schulen, ja selbst bei den verschiedenen Jahrgängen einzelner Schulen verschieden sein wird. Die aufgeführten zeichnerischen Elemente lassen sich in der 4klassigen einfachen Volksschule mit Kindern von 10—12 Jahren bei wöchentlich 2 Zeichenstunden wohl bewältigen.

Oberstufe— für Kinder von 12—14 Jahren. (Klasse I.)

Auf der Mittelstufe soll der Schüler mit den zeichnerischen Elementen völlig vertraut gemacht worden sein. Der nun folgende Unterricht hat es mit der Verwendung dieser Elemente zu thun. Der Stoff für die Oberstufe wird zunächst bestehen aus ornamentalen (Blatt- Blumen-, Gefäß-) Formen, die das bisher Erlernte befestigen und weiterführen. Nunmehr ist es an der Zeit, für geeignete Kopierstoffe zu sorgen, für deren Verständnis die Schüler jetzt genügend vorbereitet sind. Nach Befinden läßt sich von hier ab auch den Bedürfnissen des praktischen Lebens einige Rechnung tragen.

Auf dieser Stufe hört übrigens der Massenunterricht auf; der dafür eintretende Einzelunterricht bietet Gelegenheit, der individuellen Begabung des einzelnen Schülers Rechnung zu tragen. Der Zukunft ist es noch vorbehalten, für den Abschluß des Zeichenunterrichts auf dieser Stufe die speziellen Stoffe festzusetzen. Doch ist dazu von Herdtle ein höchst wertvoller Anfang gemacht worden. (Siehe dessen: „60 Blatt Umrisse von Ornamenten", und daraus von Tretau: „Auswahl von 30 Blatt zum Gebrauch an den sächsischen Schulen.") (Andere beachtenswerte Arbeiten sind unten unter Litteratur verzeichnet.)

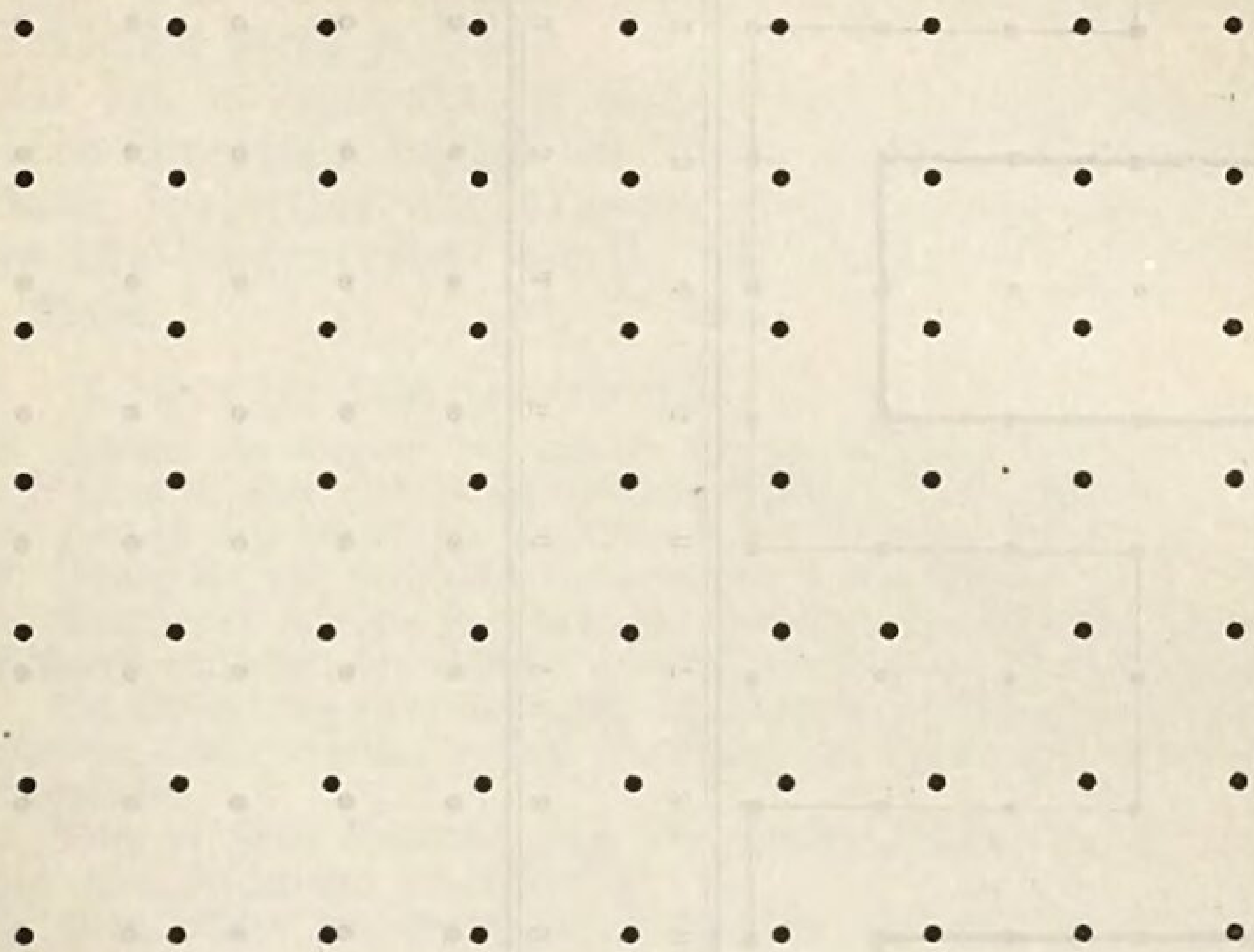
Wenn sich erst Lehrgang und Methode des elementaren Zeichnens noch weiter gesichtet und geklärt haben werden, wird es möglich sein, in der höhern Volksschule, hier wenigstens mit den begabteren Schülern, einen Anfang zu machen im Zeichnen mit plastischer Wirkung. Als geeignetste Originale dazu sind Gipsvorlagen anerkannt worden. Es fehlt nicht an einfachen Mustern, welche bestimmt sind, nach Absolvierung des oben skizzierten Lehrganges die Schüler in diese Art des Zeichnens einzuführen. Wir erinnern nur an die in Stuttgart, Dresden, Berlin, Gotha erschienenen. Als sehr brauchbar für die ersten Anfänger haben sich hier die Händler-Tretauschen Gipsvorlagen erwiesen.

Für das geometrische Zeichnen ist, wenigstens in der einfachen Volksschule, zur Zeit noch kein Raum. Ob später, wie jetzt schon in der höhern Volksschule, muß abgewartet werden.

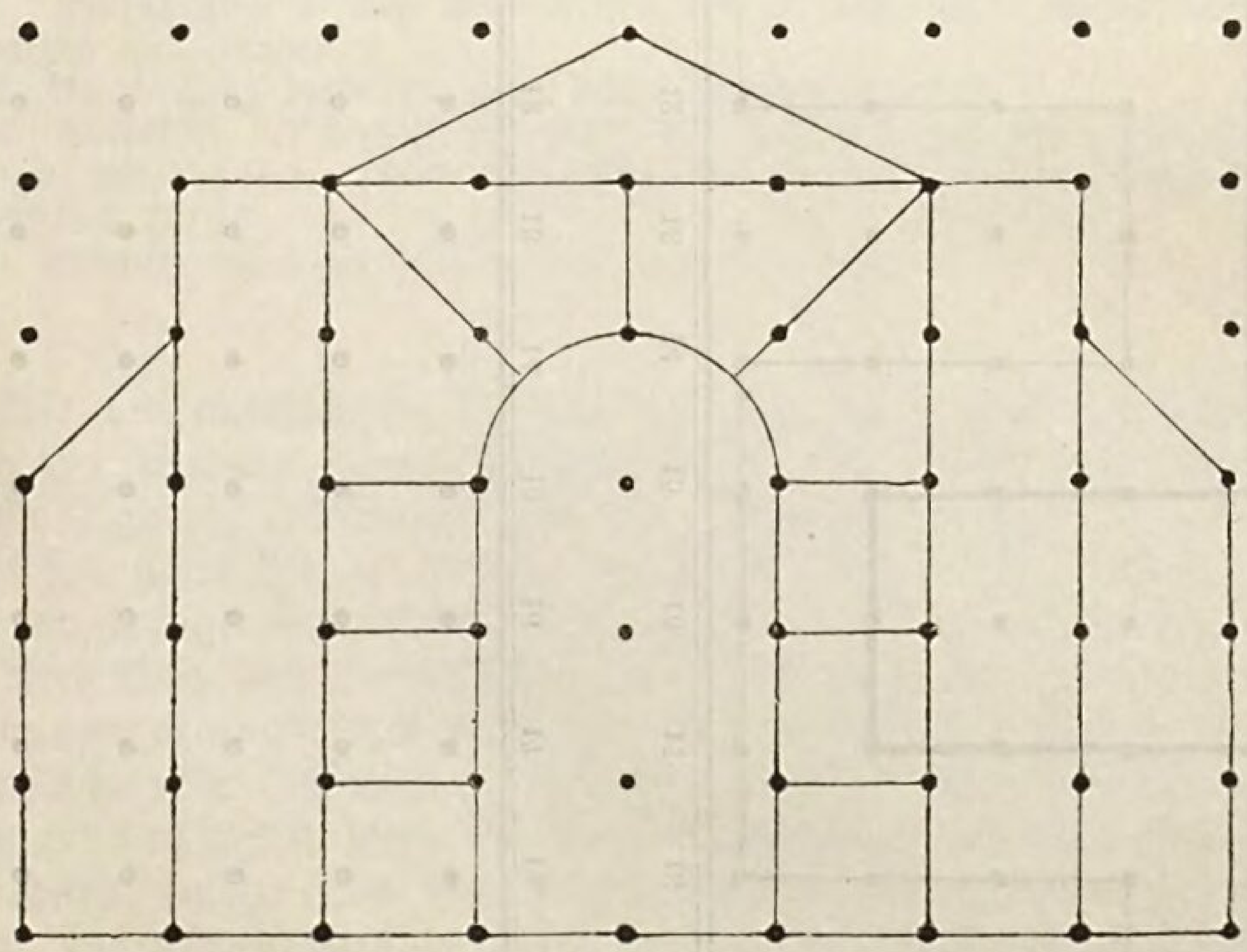
3. Lehrverfahren.

§. 219. Schon oben ist bemerkt worden und muß hier wiederholt werden, „daß der Schüler eine Form nicht eher zeichnen darf, als bis diese vom Lehrer genau erläutert worden". Was gezeichnet wird,

A.

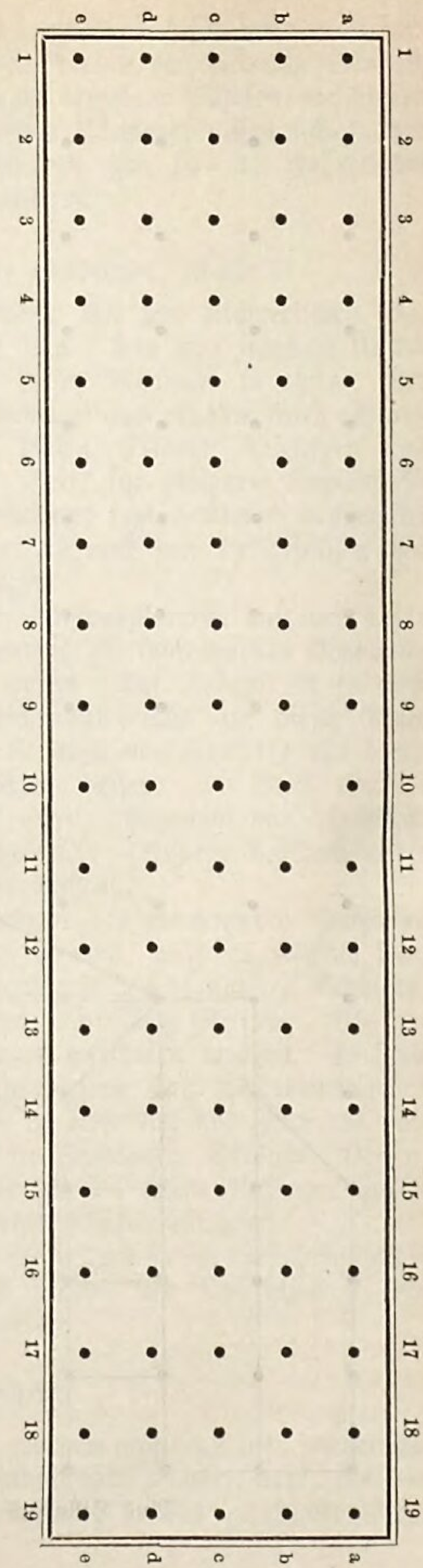


B.

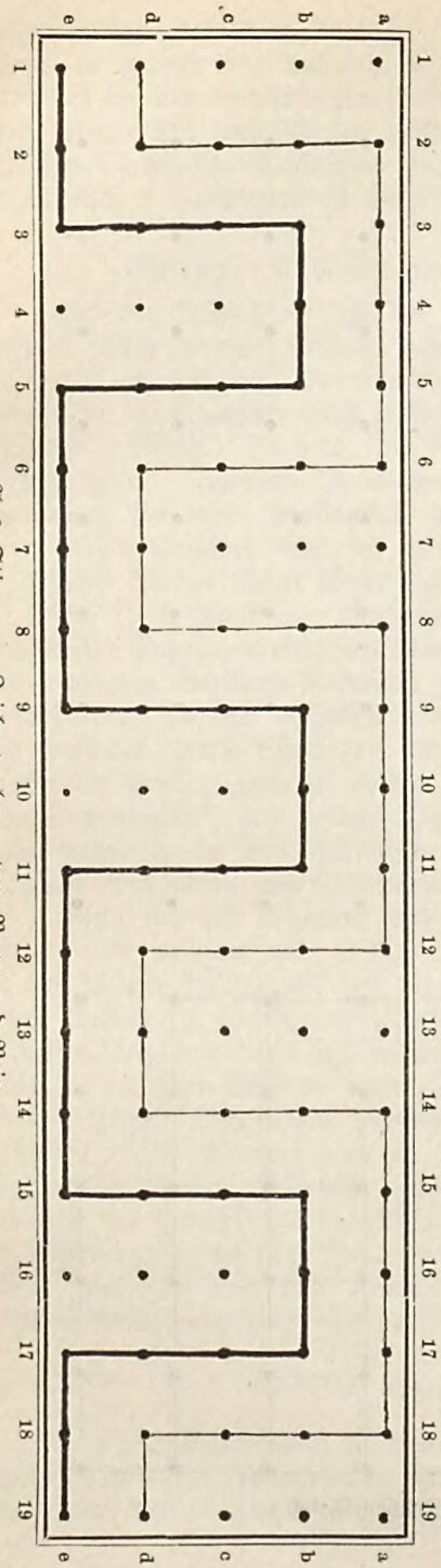


Aus Hillardts kl. Zeichen-Tafel 1.

A.



B.



Aus Stigmogr. Zeichenvorlagen von Baur und Rein.

soll vom Schüler verstanden werden. Daraus folgt schon, daß aller Mechanismus fern gehalten werden soll. Darum ist auch die Anwendung mechanischer Hilfsmittel beim Freihandzeichnen selbstverständlich ganz unzulässig. Was die Ausführung betrifft, so ist hier auf Genauigkeit und Sauberkeit streng zu halten.

Aus den in gegenwärtigem Aufsatze bereits ausgesprochenen allgemeinen Grundsätzen ergeben sich für die praktische Ausführung noch eine Reihe spezieller Forderungen und Regeln, und zwar (A) für den Massenunterricht der II., (B) für den Einzelunterricht der I. Klasse.

A. Für den Massenunterricht.

1. Zeichne vor Beginn der Stunde die zu lösende Aufgabe mustergültig an die Wandtafel, oder gieb sie daselbst angeheftet in einem Modell.

2. Zerlege besprechend die Aufgabe in ihre einzelnen Bestandteile.

3. Gruppiere und vergleiche die gewonnenen Teilfiguren.

4. Der Lehrer lasse die Zeichnung vor den Augen der Schüler an der Wandtafel stückweise entstehen; die Schüler arbeiten dieselben auf Kommando nach.

5. Auf Vollendung einer Teilfigur, sowie später des Ganzen folge Korrektur der einzelnen Schülerarbeiten — mit Benutzung der Wandtafel, zur Belehrung der Zeichenklasse.

6. Nach erfolgter Korrektur folge nun saubere Erneuerung der Figur in schwachen, aber bestimmten Umrißstreifen.

7. Man erkläre die Beleuchtungsverhältnisse und lasse die Schattenstriche eintragen.

8. Gute Zeichner geben ihrer Arbeit farbiges Kolorit. (Siehe das beigegebene Probeblatt.)

B. Für den Einzelunterricht. Den hier einzuschlagenden Weg fassen wir in folgende Sätze:

1. Einführung in das Verständnis der zu lösenden Aufgabe durch Erläuterungen und Fragen.

2. Bearbeitung derselben unter Anleitung des Lehrers.

3. Korrektur der Arbeit von seiten des Schülers nach den zensurellen Bemerkungen des Lehrers. (Nicht die Hand, sondern das Wort des Lehrers führe des Schülers Stift.)

4. Ausführungen im übrigen wie oben bei 6 bis 8.

Wie die angeführten Regeln in einer Zeichenstunde anzuwenden, zeigen wir nun an einem Beispiel ausführlich. Die nach Seite 622 folgende Figur ist entnommen aus dem „Kleinen Zeichner" von Tretau, wo sie sich unter Nr. 87 findet. Diese Vorlage, die der Abteilung für Einübung der geraden Linie entnommen ist, hat viele Vorstufen hinter sich. Dies Bild wird besprochen, vom Lehrer an der schwarzen Wandtafel vorgezeichnet, vom Schüler je nach Größe der zu Gebote stehenden Papierfläche (die Quadratteile jedoch nicht unter 10 Centimeter Länge — am zweckmäßigsten wird die ganze Bogenfläche dazu verwendet) nachgezeichnet, zuletzt (von den bessern Schülern) auch koloriert.

1. Erklärende Besprechung. Zuvor sei bemerkt, daß der Lehrer nach dem „Kl. Zeichner" v. T. bereits eine Anzahl von Figuren behandelt haben soll.

Dieselben hat er durch Zusammenstellung von schwachen Holzstäbchen oder durch Pappstreifen in Form von Modellen zur Anschauung gebracht und so das Zeichen dieser neuen Figur vorbereitet.

An der Tafel befindet sich also ein auf Grund der Figur 87^d aus Pappe ausgeschnittenes Modell. Der Lehrer bespricht dasselbe mit den Kindern. Er lenkt den Blick des Kindes auf die zwei Hauptteile: auf das Quadrat 1. 7. 12. 17, das die ganze Figur umschließt (umschließendes Quadrat), und auf das Kreuz, das vom Quadrat umfaßt wird. (Wir haben dies Kreuz rundum mit 4. 5. 8. 10. 9. 11. 14. 15. bezeichnet.) Das äußere Quadrat hat nach innen auch noch Verzierungen, deren Bestandteile zu besprechen sind — in den Ecken Quadrate, deren Innenlinien verbunden sind. Nennen wir das, was das innere Kreuz umschließt, verzierten Quadratrahmen, so ergeben sich uns zwei Hauptteile der Figur 87^d: ein Kreuz — der Quadratrahmen. Fassen wir die Lage beider zu einander ins Auge. Das Kreuz könnte auf, aber auch unter dem Quadratrahmen liegen; es liegt aber zum Teil auf, zum Teil unter demselben — aber in regelmäßigem Wechsel. So stellen sich die beiden Hauptteile der ganzen Figur verschlungen dar. Durch die Verschlingung beider Figuren entstehen innerhalb des umfassenden Quadrates eine Anzahl unbedeckter Räume (Hohlfiguren); diese werden aufgesucht, untereinander verglichen u. s. w. An ihnen erprobt sich die Richtigkeit der Lösung der zeichnerischen Aufgabe. Das Pappenmodell veranschaulicht dies alles vortrefflich.

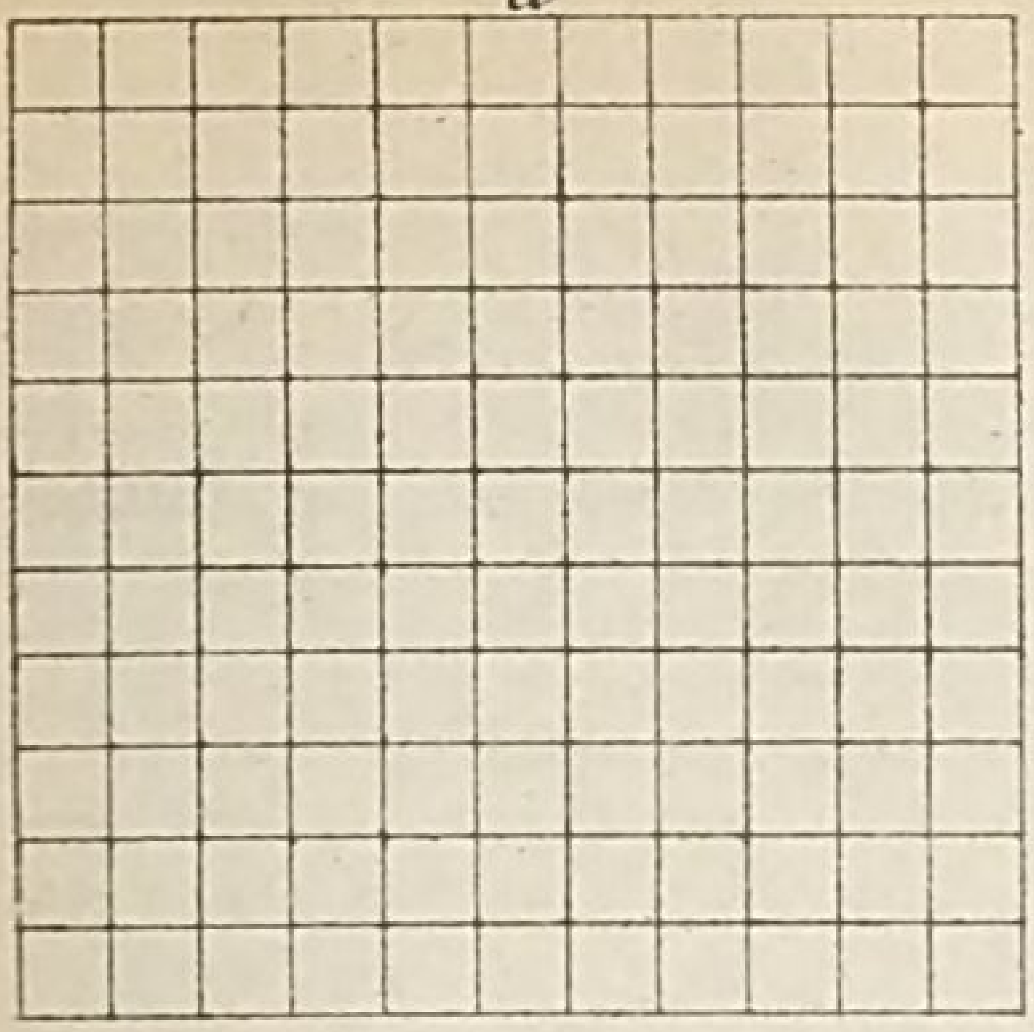
2. Vorzeichnen des Lehrers. Der Lehrer zeichnet die Figur vor den Augen der Kinder an die schwarze Wandtafel. Daß die Kinder die Figur entstehen sehen, ist wichtig. Bei der Ausführung werden aber die Kinder durch Fragen zur Mitarbeit herangezogen. Die Ausführung soll — nach Tretau — also geschehen. Ein Quadrat wird angezeichnet. Jede Seite in 12 Teile geteilt. Sämtliche Punkte durch Lot- und Wagerechte verbunden. Es werden aber zu Figur 87^d nicht 12, sondern nur 11 Teile verwendet. (Die Teilung in 11 Teile nicht ausführbar, weil für Kinder zu schwer.) Wir entfernen daher einen lotrechten und einen wagerechten Teil — und zwar nach der Seite, wo wir den meisten leeren Raum wünschen. Es entsteht Fig. 87^a. Nun folgt stufenweise Entwicklung durch Beseitigung überflüssiger Linien, wodurch erst Figur 87^b, dann 87^c entsteht. Was weiter aus 87^c zu entfernen, damit 87^d entstehe, ergiebt sich leicht. Der Schüler mag nun zusammenhängend die Entstehung der Figur 87^d beschreiben. Ganz zuletzt wird das Modell auch noch nach seiner Beleuchtung betrachtet — Licht- und Schattenlinien werden bestimmt und eingetragen.

3. Zeichnen des Schülers. a) Einfach mit Bleistift. Die Schüler arbeiten die Figur auf Kommando des Lehrers Stück für Stück, während der Lehrer an der Wandtafel mitarbeitet. Öfteres Beschauen des Gezeichneten von seiten der Kinder; dabei das linke Auge zu — Buch in der rechten Hand haltend — Arm wagerecht vorgestreckt, damit das Kind seine Arbeit genau besehen könne. Nach Vollendung einer Teilfigur und des Ganzen: Korrektur. Vorhandene Fehler müssen die Kinder selbst finden und selbst verbessern. Reinigen der Papierfläche bis zur ursprünglichen Weiße durch Überreiben des ganzen Entwurfs mit Gummielastikum. Sorgfältiges Entfernen aller noch durchleuchtenden Teilpunkte und starken Striche mit Radiergummi, überhaupt alles dessen, was die beabsichtigte Zeichnung, nachdem sie mit möglichst gleichmäßigen und scharfen Strichen wieder aufgezeichnet worden, an ihrem guten Aussehen schädigen könnte, Eintragen der Schattenlinien. U. s. w.

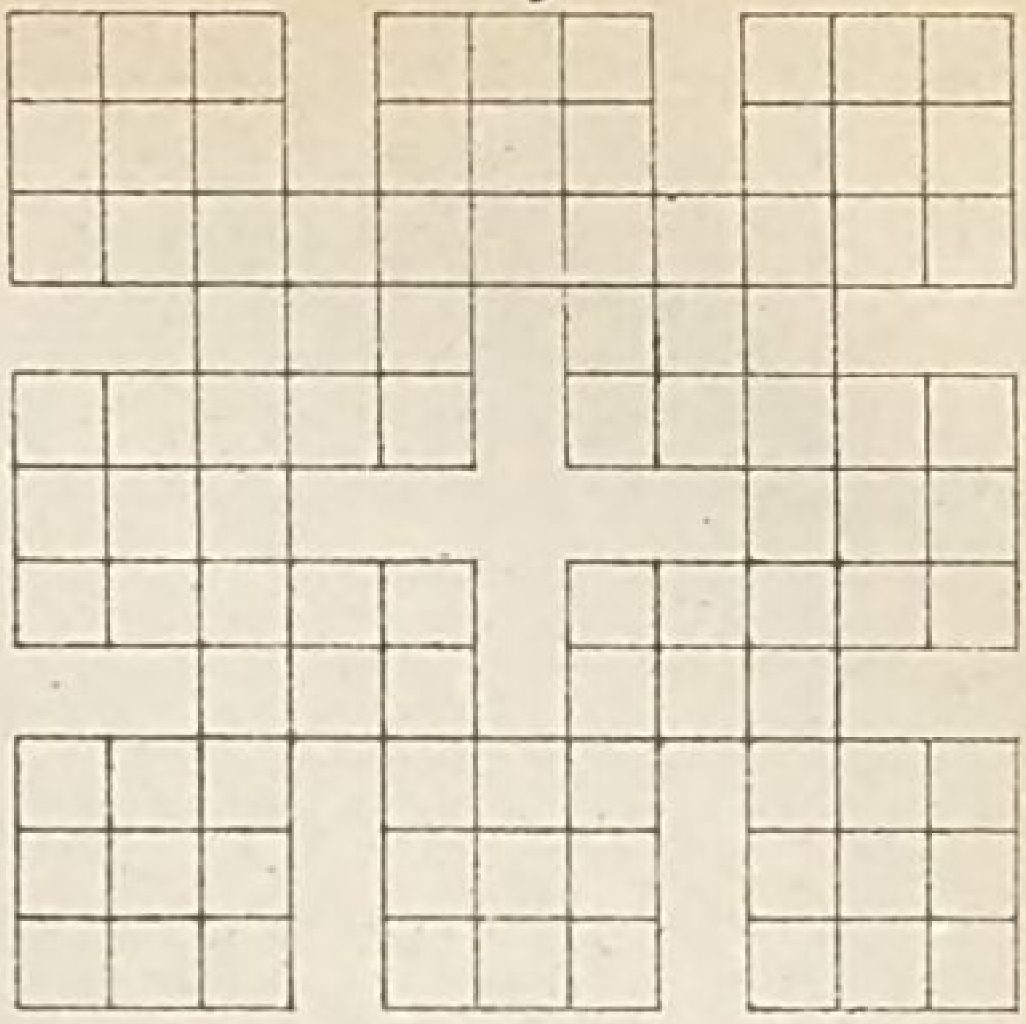
Zur Belebung des Gesamtbildes lassen sich verschiedene Farbentöne eintragen, natürlich nach Vorschrift. Siehe 87^e. Dabei können mancherlei Abwechselungen eintreten, z. B. das Kreuz matt blau, der Quadratrahmen leicht rosa, der Hintergrund schwach braun. U. s. w.

---

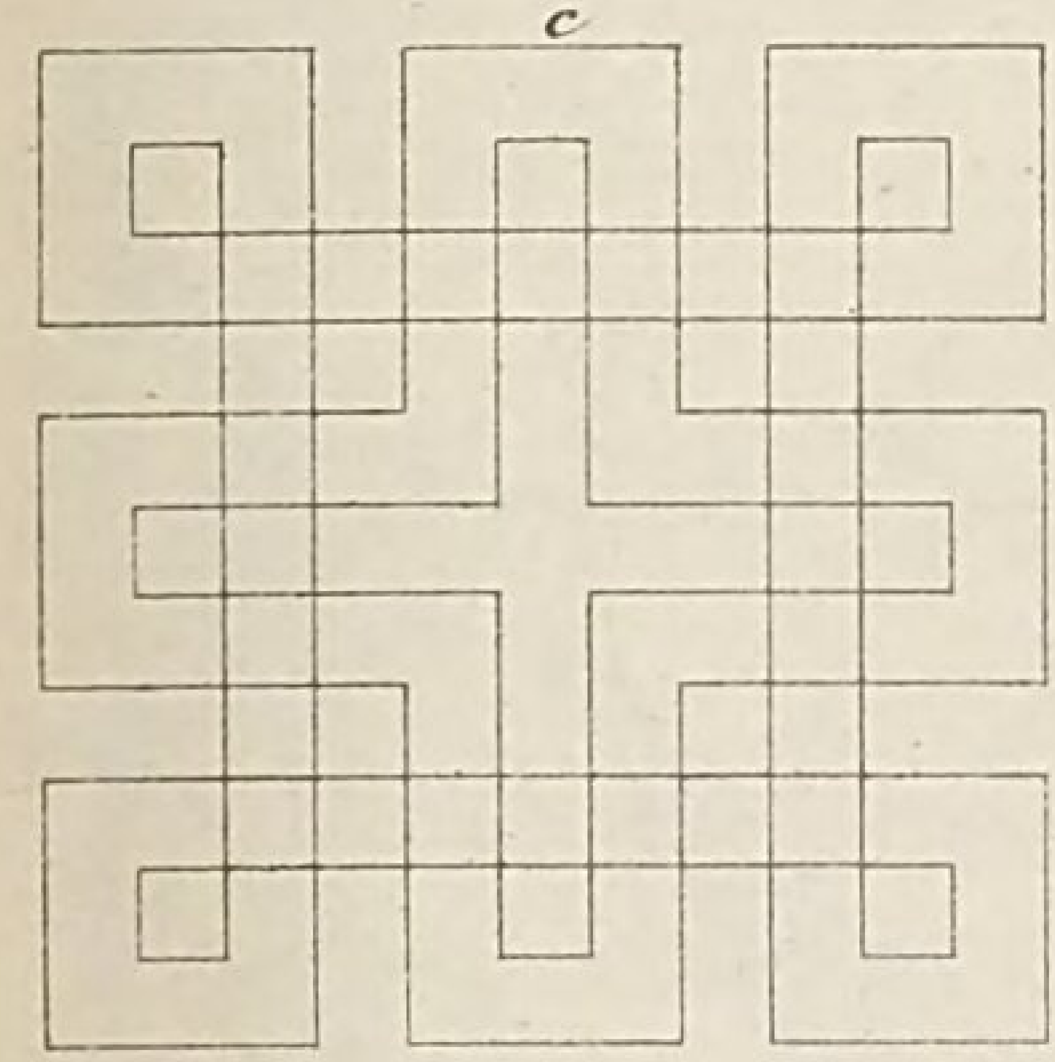
a



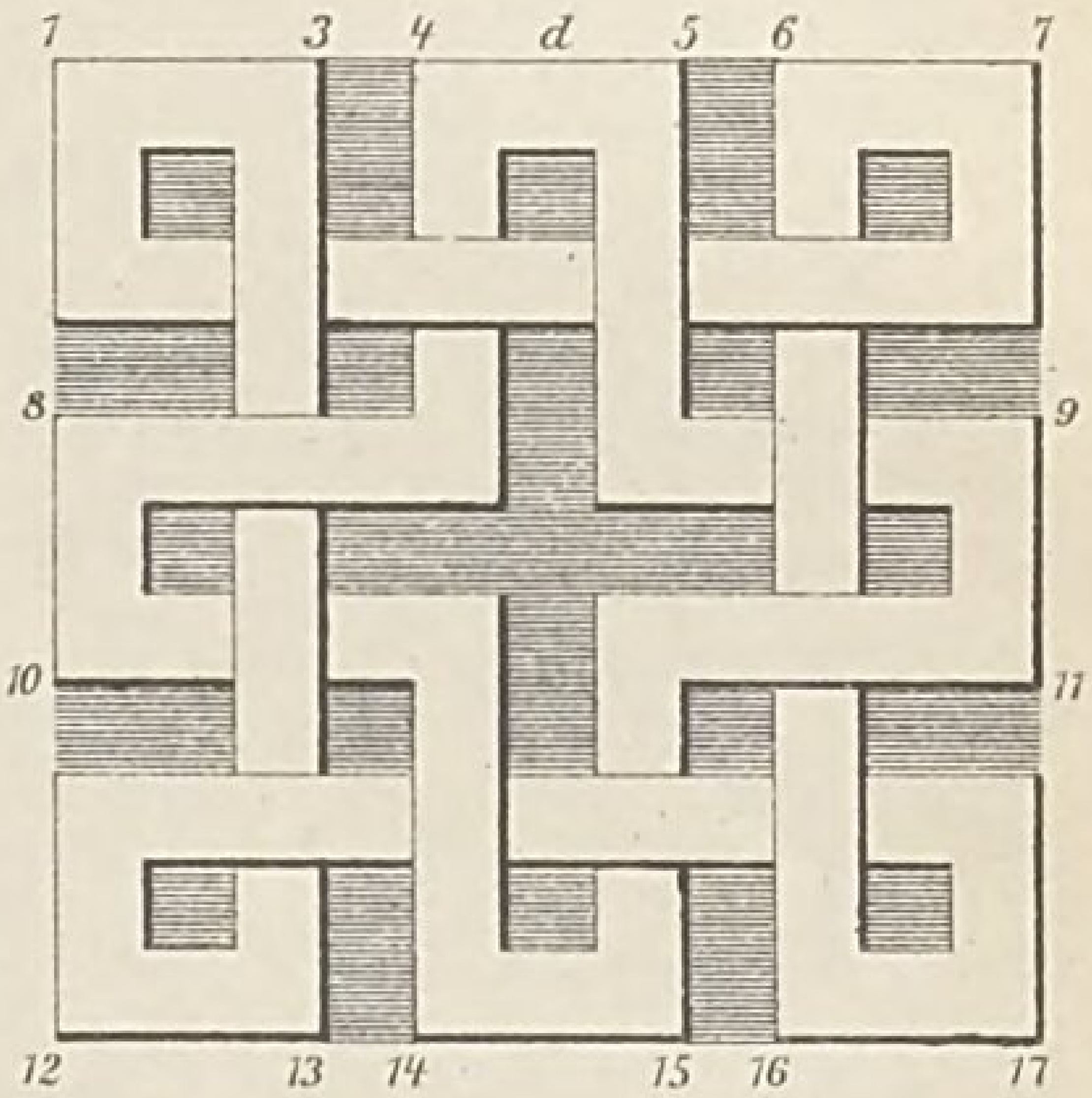
b



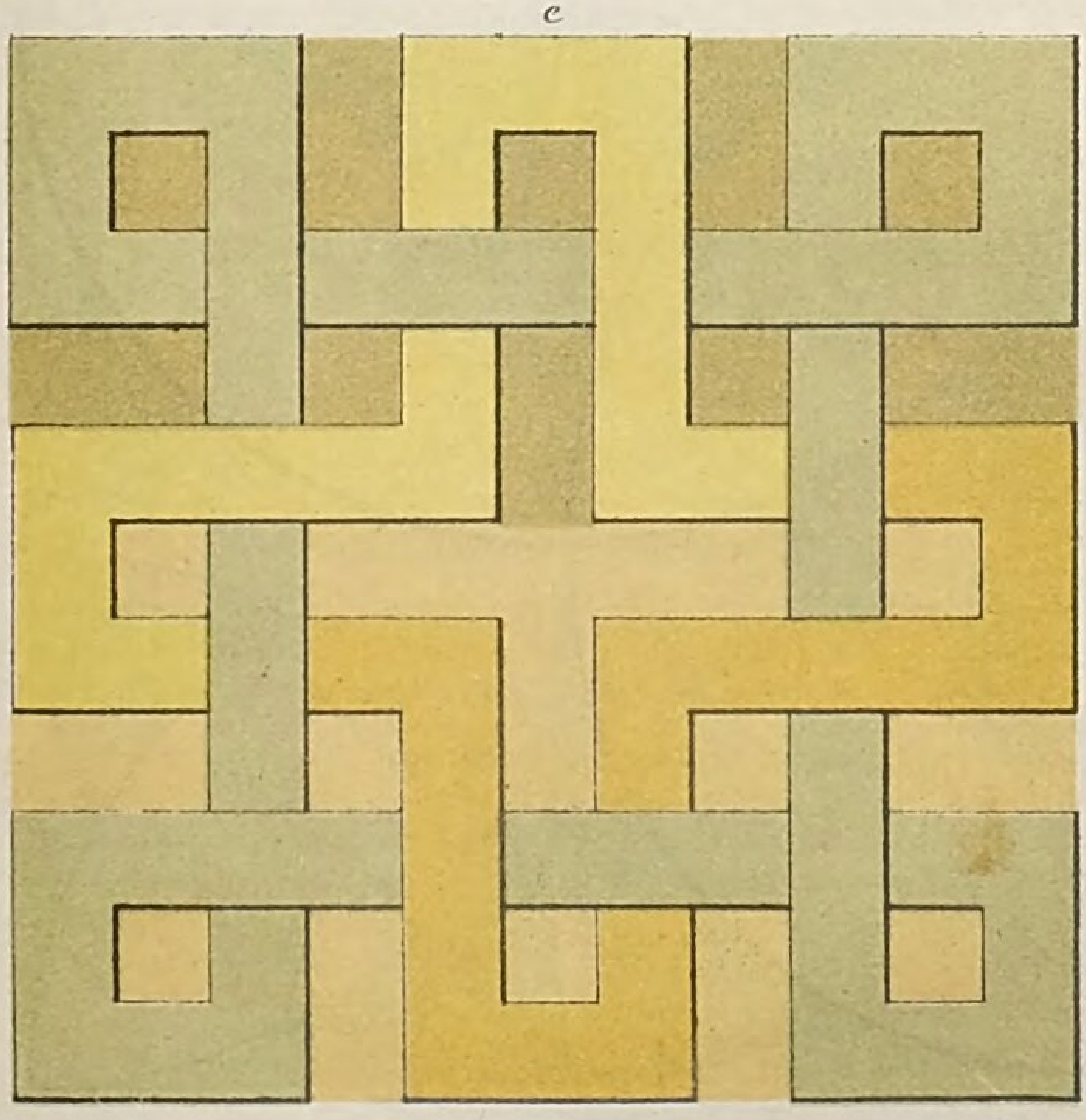
c



d



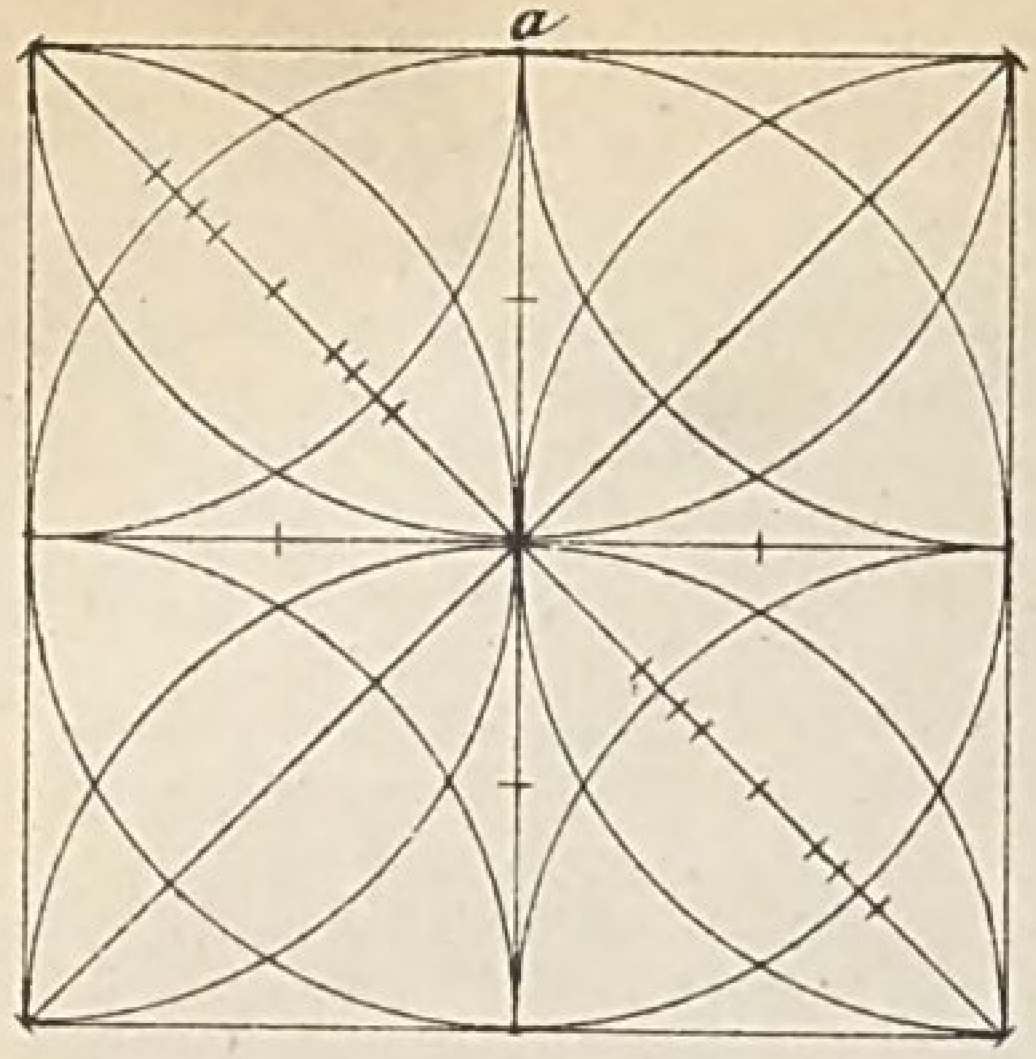
e



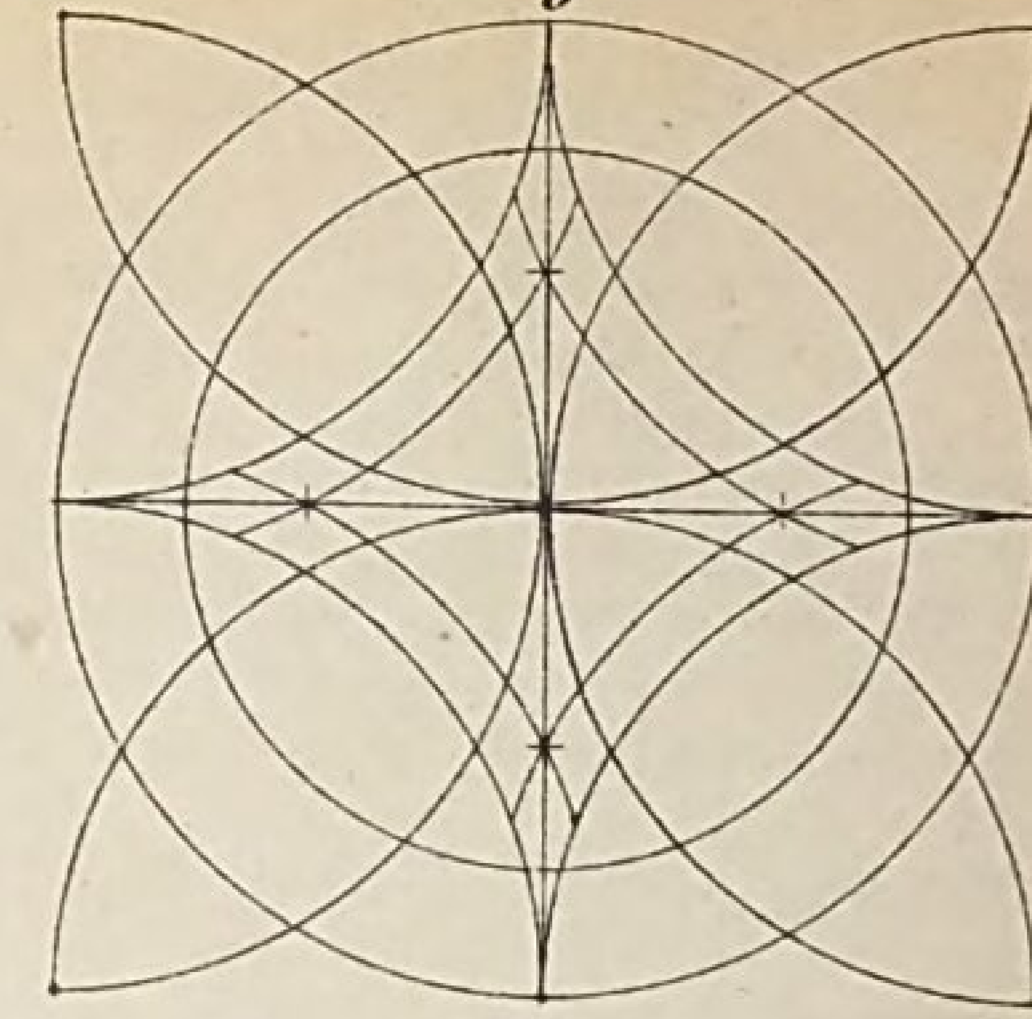
DIEFFENBACH & SCHAEFER, LEIPZIG.

Aus Tretau: Kl. Zeichner Figur 114. Zu Schalk S. 622.

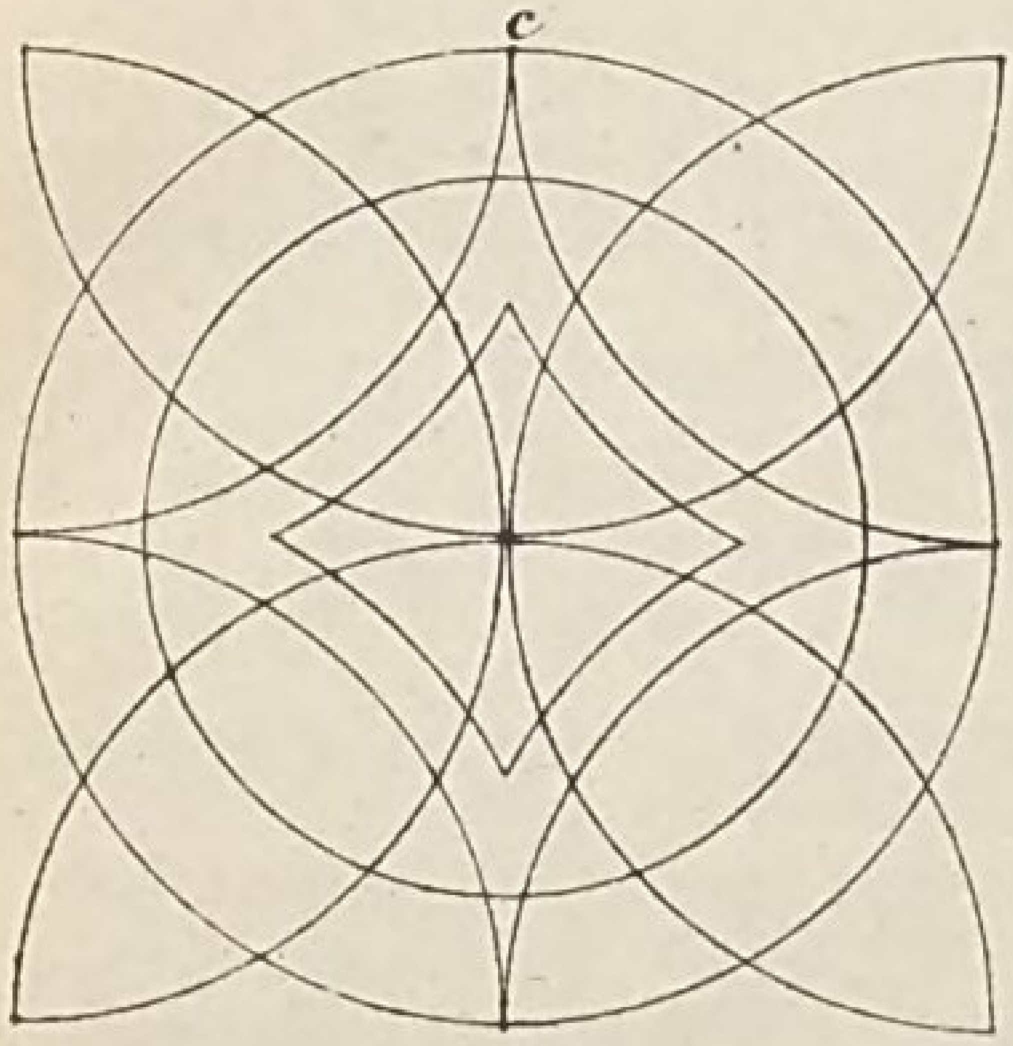
a



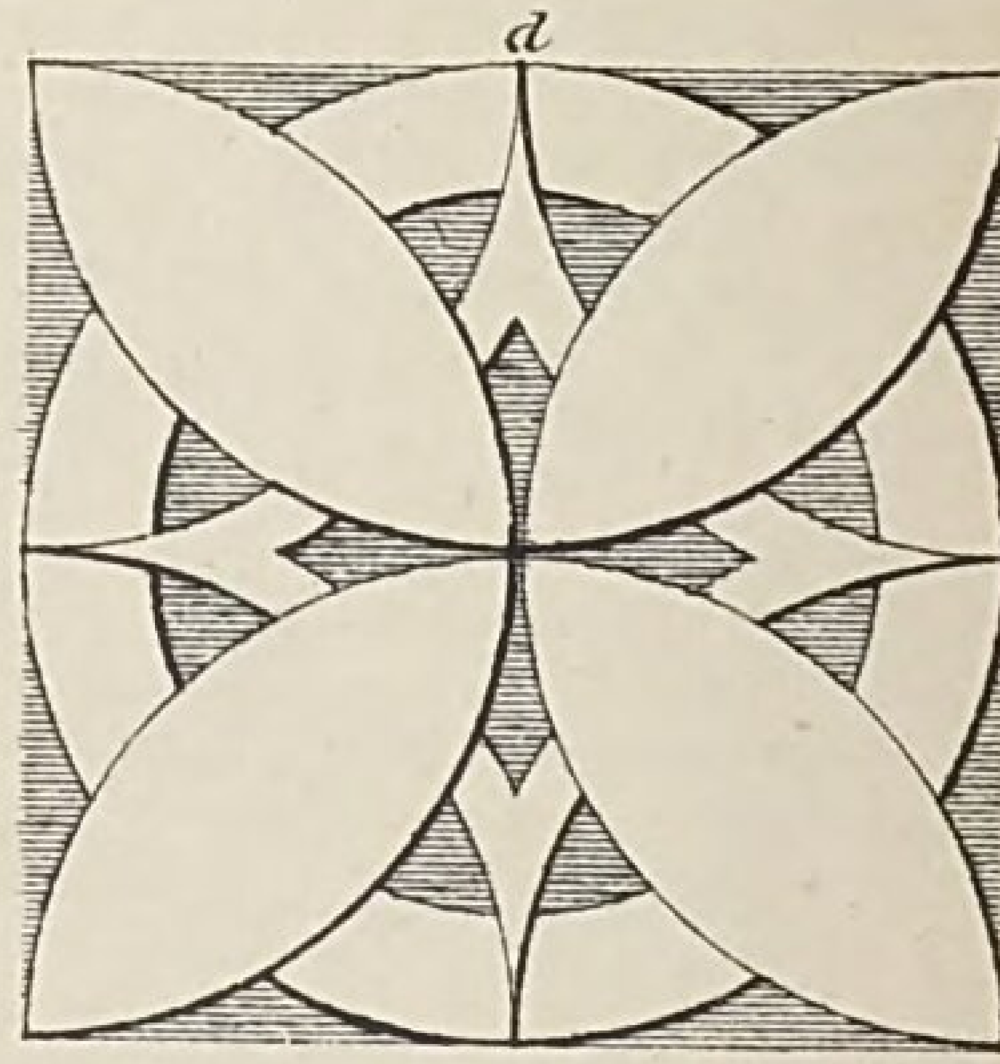
b



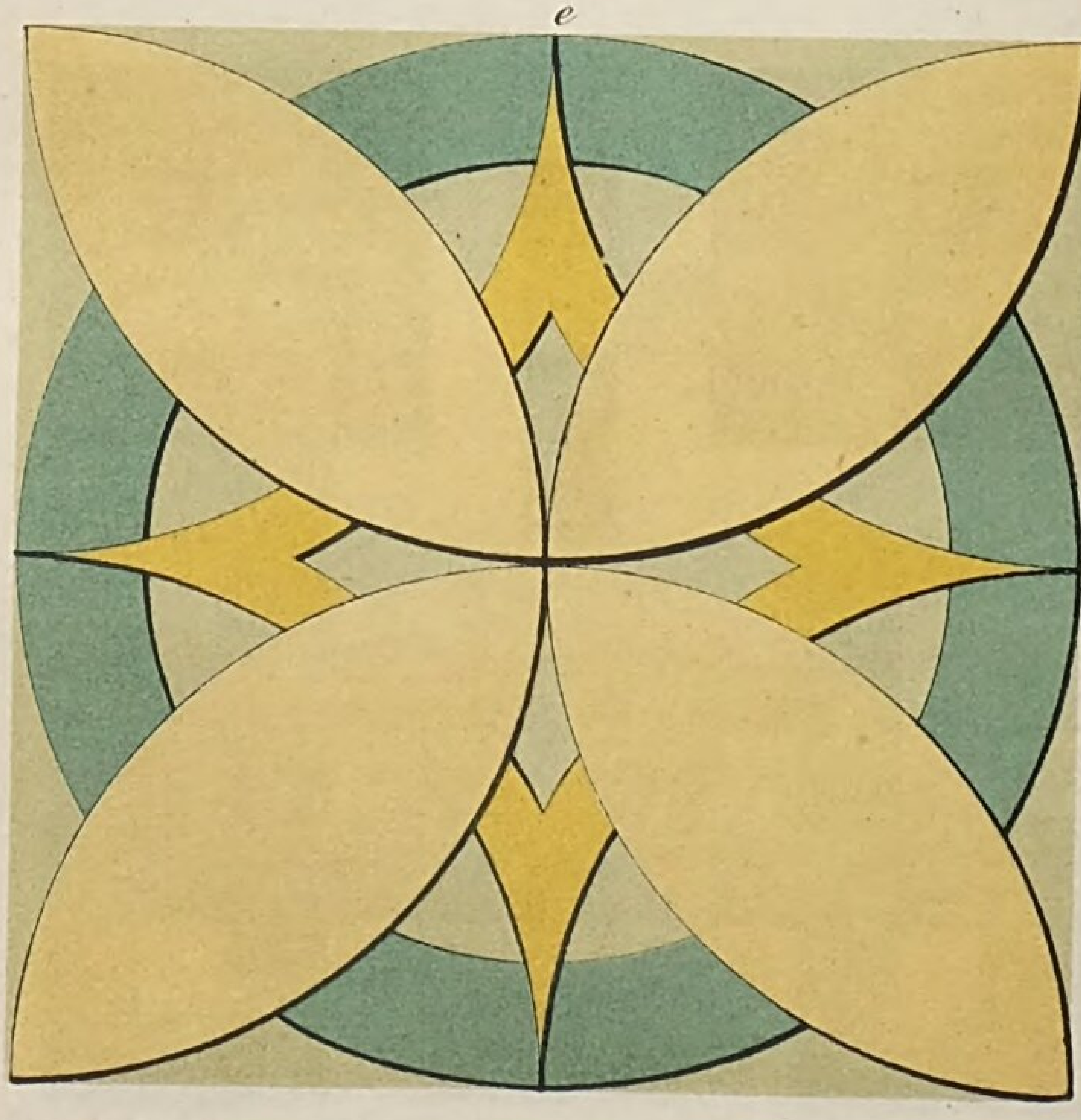
c



d



e



ESCHEBACH & SCHAEFER, LEIPZIG

Ähnlich gestaltet sich die unterrichtliche Behandlung bei krummlinigen Figuren, wie an der zweiten Seite der lithographierten Einlage zu sehen. Figur 114[a], [b], [c], [d] sind aus Tretau entnommen. 114[e] ist zugefügt und stellt 114[d] vergrößert und koloriert dar. Nachdem eine gehörige Anzahl Figuren nach Tretau behandelt und die nötige Zeichenfertigkeit erlangt worden, schließt sich die Benutzung der Herdtleschen Vorlagen an. Vorlagenwerk für den Elementarunterricht im Freihandzeichnen von Herdtle. Auswahl für die sächsischen Schulen — zusammengestellt von Tretau. Für ärmere Schulen: „Elementarornamente. 24 Vorlagen für den Unterricht im Freihandzeichnen von Herdtle.“ Diese Vorlagen sind nach gleichen Grundsätzen bearbeitet und lassen gleiche Behandlung zu. Steigernd nehmen sie die Kraft des Schülers mehr und mehr in Anspruch bis zur vollständigen Ausbildung zum Übergange auf das Zeichnen mit plastischer Wirkung. Die sich hieran eng anschließenden Gipsmodelle sind teils nach Tretaus Angabe, teils von ihm selbst gefertigt. Sie führen den Schüler in ihrer Reihenfolge stets aufwärts steigend, und sind für die Fortbildungsschule zugleich Mittel zur Förderung des Kunstgewerbes, sowie zur Vorbereitung auf das Zeichnen nach der Natur.

Anhang. Litteratur und Lehrmittel.

1. Dr. Herzer, Jonas und Wendler: Vorschläge zu einer Reform des Zeichenunterrichts in Elementarschulen.
2. Dr. Hillardt, 250 stigmographische Abbildungen für die Jugend.
3. Professor Baur und Dr. Rein, Sechs Hefte Zeichenvorlagen für den elementaren Unterricht in drei aufsteigenden Kursen nach stigmographischer Methode. Dazu 6 Hefte für die Schüler: stigmographische Zeichenvorlagen.
4. Tretau, Der kleine Zeichner. Eine Anleitung für den Elementarunterricht im Freihandzeichnen. 7. Aufl.
5. Scheider, Der Elementarzeichenunterricht in der Volksschule.
6. Herdtle, Vorlagen für den Elementarunterricht im Freihandzeichnen. 60 Wandtafeln nebst 24 kleinern farbigen Vorlagen. Daraus: 20 Blatt Auswahl zum Gebrauch an sächsischen Schulen 2c.
7. Derselbe, 100 stilisierte Blumen aus allen Kunstepochen.
8. Schoop, Das farbige Ornament (für einfache Schulen).
9. Herdtle, Blätter, Blumen und Ornamente.
10. Kolb und Höpp, Vorbilder für das Ornamentzeichnen (für weiter gehende Bedürfnisse).
11. Gipsmodelle zum Anschluß an die Herdtleschen Umrißvorlagen von Bildhauer Händler. Chemnitz.
12. Gipsvorlagen, herausgegeben von der K. Schule für Musterzeichnen und Modellieren in Dresden. (Für vorgeschrittene Schüler.)

Elftes Kapitel.

Das Turnen in der Volksschule, das Jugendspiel und der Handfertigkeitsunterricht.

§. 220. Einleitung. Die Erziehung hat es zunächst und wesentlich mit der Bildung des Geistes zu thun. Darf sie aber den Körper des Kindes vernachlässigen? Schon das mens sana in corpore sano legt ihr heilige Pflichten auf; noch mehr die Bestimmung des Körpers, der ja domicilium und instrumentum animi ist. Darum müssen Bildung des Geistes mit pädagogischer Pflege des Leibes und Bildung seiner Glieder Hand in Hand

gehen. Kräftigkeit des Körpers und Geschicklichkeit des Leibes sind gar wichtige Bedingungen des menschlichen Glückes. Hier noch einmal das Wort Rousseaus: „Der Leib sei kräftig, soll er gehorchen; ein guter Diener muß stark sein. Je schwächer der Leib ist, um so mehr befiehlt er; je stärker er ist, um so mehr gehorcht er. Ein schwacher Körper schwächt die Seele.“

Von den Mitteln, den Körper der Jugend methodisch zu kräftigen und gewandt zu machen, steht das Schulturnen obenan. Die neuere Schulgesetzgebung hat den hohen Bildungswert desselben dadurch zur allgemeinen Anerkennung gebracht, daß sie dasselbe in die Reihe der obligatorischen Schulgegenstände eingestellt hat.

Neuerdings hat sich die Aufmerksamkeit auch wieder mehr auf die Pflege des freien Jugendspiels und verschiedene mechanische Nebenbeschäftigungen gelenkt. Während die rein gymnastischen Übungen völlig in dem Turnunterricht, die Mehrzahl der Sinnesübungen in verschiedenen andern Unterrichtsfächern ein Unterkommen gefunden haben, so lagert sich zwischen beiden doch noch eine Schicht von Übungen, die sich weder hier noch dort recht einfügen wollen. Größer ist die Menge von Übungen der Hand (dieses Werkzeugs der Werkzeuge nach Aristoteles), welche sich an keine anderweite Schulthätigkeit anknüpfen lassen. Diese werden nun ihre Stelle in den gesellschaftlichen Jugendspielen und im Handfertigkeitsunterrichte finden. Namentlich kann sich die Volksschule der positiven Beachtung der Jugendspiele darum nicht entschlagen, weil sie die weitaus wichtigste aller Veranstaltungen für das gesellige Leben der Jugend ist.

Die Schulkunde hat in ihrer letzten Auflage nur die Methodik des Turnens behandelt, sieht sich aber nun veranlaßt, in gegenwärtiger Auflage noch zwei mit dem Turnen verwandte Gegenstände zur Besprechung zu bringen; es geschieht das in einem Aufsatz über das Jugendspiel und in einem über den Handfertigkeitsunterricht.

Durch die Güte des Herrn Dr. J. C. Lion (Direktor des Leipziger städtischen Schulturnens und K. Inspektor des Turnens in den sächs. Schullehrerseminaren) wurde die fünfte Auflage der Schulkunde durch einen recht praktischen Aufsatz über das Schulturnen bereichert. Derselbe Herr hat auf Ersuchen sich bereit finden lassen, nun auch noch einen Aufsatz über das Jugendspiel und über den Handfertigkeitsunterricht zu gewähren. Diese neuen Gaben werden in den Kreisen, in welchen die Schulkunde ihre Freunde hat, freudig begrüßt und mit Dank gegen den Geber aufgenommen werden.

Das elfte Kapitel der Schulkunde zerfällt dem Gesagten zufolge in drei Unterkapitel, mit den Überschriften: Schulturnen — Jugendspiel — Handfertigkeitsunterricht.

Erstes Unterkapitel.

Das Turnen in der Volksschule.

I. Begründung. Da der Mensch hienieden weder einen körperlosen Geist noch einen geistlosen Körper hat, so kann sich keine Erziehung der Würdigung der Leibhaftigkeit des Menschen nach allen ihren Beziehungen entschlagen. Die Zusammenfassung solcher Beziehungen fällt zunächst unter drei, stets zugleich anthropologische und ethische Gesichtspunkte. Der Leib ist

1. des Geistes Unterlage und Träger — seine Wohnstätte — domicilium — Basis;
2. des Geistes Werkzeug und Diener — instrumentum — Organ;

3. des Geistes Bild und äußere Erscheinung — imago — Symbol.

Hiernach ist die Erziehung erstens der Gesundheitslehre gemäß einzurichten, sie hat deren Grundsätze über Art und Fülle der Nahrung, über Wohnung, Lager und Kleidung, über den Wechsel von Schlaf und Wachen, geistiger und leiblicher Thätigkeit, Anstrengung und Erholung, über Wärme und Kälte, Nässe und Trockenheit, über Licht, Luft und Wasser zu beachten. Man begreift alle hierher gehörigen Maßnahmen der Erziehung unter dem Ausdruck: Leibespflege.

Die Erziehung hat zweitens darnach zu trachten, daß dem Geiste einerseits für die Aufnahme der von der Außenwelt ausgehenden Reize ausdauernde, kräftige, scharfe und wache Sinne, andererseits für die Wirkung auf die Außenwelt wohlgebildete, starke, geschmeidige, dem Willen gehorsame Glieder zu Gebote stehen; daraus ergiebt sich für die Erziehung die Notwendigkeit der Leibeserziehung.

Drittens aber kann sie über der Pflege und Übung des Leibes nicht vergessen, daß der Leib auch den geistigen Beziehungen vom Menschen zum Menschen reinen und wahren Ausdruck durch Sprache, Gebärde und Gebaren zu geben hat, das geistige Wesen selbst darstellen und verklären soll; sie geht mithin auf Anstand, wie auf Bildung in Sprache und Kunst. Leibesbildung.

Erschöpft sind übrigens auch hiermit die Beziehungen des Leibes zum Geiste noch nicht. Vielmehr darf die Erziehung die ihr aus dem beiderseitigen Verhältnisse entspringende Aufgabe erst dann als völlig gelöst erachten, wenn der Mensch es über sich vermag, auch den günstigsten Verhältnissen leiblichen Gedeihens, Vermögens und Erscheinens, um höherer Pflichtgebote willen (Vaterlandsverteidigung), mit teilweiser oder gänzlicher Hingebung — im Leiden und Sterben zu entsagen. Es ist hiernach der Leib auch

4. des Geistes Opferstätte und Opfergabe — sacrificium.

Daß diese Gesichtspunkte alle vier in allen Formen, in welchen die Erziehung auftritt, und jederzeit berücksichtigt werden müssen, ist klar; ebenso aber auch, daß zu verschiedenen Zeiten und unter verschiedenen Bedingungen bald der eine, bald der andere mehr hervortritt. Hat sich die häusliche Erziehung vorweg um den ersten Gesichtspunkt, die Schulerziehung um den dritten zu kümmern, so begegnen sich beide beim zweiten in der Weise, daß innerhalb seines Bereiches der Schule alle diejenigen Leistungen und Veranstaltungen zufallen, welche sie unschwer auf sich nehmen kann, das Haus aber nur notdürftig, mühsam oder auch gar nicht. Dazu gehören namentlich die Anstalten für den planmäßigen Betrieb der turnerischen Leibesübungen, die deshalb keiner Schule — auch der Volksschule nicht — fehlen sollen.

II. Der Umfang des Turnens. Die Lehre von den Formen der turnerischen Leibesübungen wird Turnlehre, oder, mit Rücksicht auf die Ausübung und Anwendung, Turnkunst genannt.

Je nachdem der Turner sich selbst und seine Glieder oder andere Dinge und Wesen in Bewegung setzt, je nachdem er sich dabei unter gewöhnlichen oder ungewöhnlichen Verhältnissen befindet, auf dem ebenen Boden, im Wasser (Schwimmen), allein oder in Gesellschaft mit seinesgleichen (Einzelübung — Gemeinübung — Ordnungsübung), bewegt er sich in einer besonderen Turnart.

Die Lehre von den turnerischen Übungsmitteln, häufig auch Gerätkunde genannt, weist nach, mittelst welcher Werkzeuge und Hilfen die verschiedenen Hauptrichtungen der leiblichen Thätigkeit beim Turnen zweckmäßig ausgebildet werden können; sie bildet also einen Grundteil der systematischen Übungslehre. In dieser unterscheidet man dann Freiübungen, welche ohne Gerätgebrauch im Stehen (an Ort), Gehen, Laufen und Hüpfen (von Ort) auf ebenem Boden vorgenommen werden, von den Übungen mit Geräten und an Geräten. Übungen ohne Geräte, bei denen andere Körperteile als die Füße mit dem Boden in Berührung kommen, heißen Freiübungen zweiter Ordnung. Zu den Übungen mit Geräten gehören wesentlich die im Ziehen, Schieben, Drücken, Stoßen, Heben, Halten, Tragen, Werfen und Fangen (z. B. von Stäben, Hanteln, Gewichten, Bällen u. s. w.). Die Übungen an Geräten werden nach den dabei hervortretenden Kraftäußerungen (der Muskeln) in Stemmübungen, in Hangübungen und in gemischte Übungen eingeteilt. Man hat fast für jede Turnart eine Mehrzahl zweckdienlicher Werkzeuge oder Geräte ersonnen, doch sind meist für jede derselben nur zwei Hauptgeräte, je ein völlig festes und ein mehr oder minder bewegliches, in Gebrauch. Zu solchen Geräten gehören Stelzen, Schwebebaum, Schaukeldiele, Schlittschuhe für das Schweben, Freispringel, Sturmspringel, Springseil, Springreifen für den reinen Sprung, Barren und Schaukelringe für den reinen Stütz, Pferd, Bock, Stemmbalken, Kasten, Springstange für den gemischten Sprung, Leiter und Wippe für den reinen Hang, Rundlauf, Kletterzeug, Reck, Schaukelreck, Schaukelseil und Schaukelringe für die Verbindungen und den Wechsel von Hang- und Stemmthätigkeit.

Wie viele oder wie wenige dieser Geräte als Übungsmittel in Benutzung genommen werden können und sollen, hängt von den verschiedenartigsten Umständen ab, da es für die Anwendung der Turnkunst auf gegebene Verhältnisse nicht so sehr darauf ankommt, welcher Hilfsmittel man sich bedient, als wie man mit den vorhandenen Hilfsmitteln auszukommen weiß und mit ihnen umspringt; man muß nur — auch für die Volksschule — an sich keines für zu gut, keines unbedingt für verwerflich halten.

Vergleiche: J. C. Lion, Das System der Turnübungen in Hirth: Das gesamte Turnwesen 2c. S. 14 ff. Ed. Angerstein, Theoretisches Handbuch für Turner. S. 243 ff. C. F. Hausmann, Das Turnen in der Volksschule. (4. Aufl.) S. 1 ff. J. C. Lion, Werkzeichnungen von Turngeräten. Für Turnanstalten jeder Art. 60 Tafeln mit Erläuterungen. (3. Aufl.)

III. Der Turnlehrer. Es ist klar, daß ein Lehrer der Turn-

kunst neben der rechten Einsicht in die Begründung und die Bedeutung der Turnkunst (s. sub I) auch den ausreichenden Überblick über ihre verschiedenen Mittel und deren Gebrauch (s. sub II) haben muß, um je nach Gelegenheit das eine oder das andere anwenden, oder, im Falle des Mangels, das eine durch das andere ersetzen zu können. Zum theoretischen Verständnis und zur Sachkenntnis gehören dann weiter als Drittes und Viertes praktische Geschicklichkeiten in der Darstellung der einzelnen Übungsformen und der wirklichen Handhabung des Unterrichts, Fertigkeit und Lehrfertigkeit; jene entspricht mehr dem Verständnis, diese der Sachkenntnis. Wo und wie sind diese Dinge zu erlangen?

Während man früher die Ausbildung für das Turnlehrfach ganz dem Zufall oder der Neigung einzelner Personen überließ, dann sie auf einige wenige Zentral-Turnlehrerbildungs-Anstalten beschränkte, ist man neuerdings überall darauf hinaus, die Turnlehrer-Ausbildung wenigstens für die Volksschule mit der allgemeinen Lehrerbildung zu vereinigen. Mit Recht, da es sonst ganz unmöglich wäre, die ausreichende Zahl von Lehrern mit nur einigermaßen entsprechender Vorbildung für die große Menge der Schulen zu gewinnen. So hat z. B. die Lehrordnung für die evangelischen Seminare des Königreichs Sachsen die Turnlehrer-Ausbildung ganz in den Seminarkursus verlegt.

Eben diese Seminarlehrordnung zerlegt den Bildungsgang zum Volksschul-Turnlehrer in drei Abschnitte, welche in der natürlichen (physischen, moralischen und intellektuellen) Entwicklung der Seminaristen vom 14. bis zum 16., zum 18. und zum 20. Lebensjahre begründet sind.

a) Auf der untersten Stufe erscheint die Anschauung eines mustergültigen Unterrichts, welchen die Gesamtheit an sich selbst erfährt, und die Aufnahme desjenigen Übungsstoffes, welchen die Seminaristen dereinst als Lehrer in den eignen Schulen in ähnlicher Weise zu verwenden haben, als die Hauptsache; aus der Turnkunde haben sie sich dasjenige anzueignen, was Gedächtnissache ist, insbesondere das Terminologische.

b) Auf der Mittelstufe soll die äußere Beherrschung des Stoffes durch Fertigkeit vorwaltend ins Auge gefaßt werden, so daß der Stoff gleichsam von außen her möglichst reichlich in die Lernenden eindringt, an der Fülle und Mannigfaltigkeit desselben Stärke, Gewandtheit und Freiheit des Könnens sich entwickeln, also das Turnen als Kunst in ihren Besitz kommt.

Auf den beiden unteren Stufen sind außerdem Versuche der Schüler in Handhabung der Formen des wechselseitigen Unterrichts sehr angemessen.

c) Die Oberstufe verlangt (im Gegensatz zur Mittelstufe) eine mehr innerliche Beherrschung des Stoffes durch das Wissen, Anleitung zur Bildung des Urteils über seine Verwendbarkeit für Zwecke, welche nicht mehr im Lernenden liegen, d. h. für die Zwecke der Unterweisung der Schüler verschiedenen Alters, Geschlechts, verschiedener Bildung u. s. w.,

endlich angemessene Versuche wirklicher Verwendung. Die Aufgabe der Stufe bringt es von selbst mit sich, daß den Schülern des Seminars nun auch über die geschichtliche Entwicklung des neueren Turnens, namentlich als einer Volkserziehungssache, und über das bezügliche Schriftentum (die Turnlitteratur) einigermaßen zusammenhängende Aufschlüsse erteilt werden, welche Mitteilungen sie ebenso befähigen sollen, denkend tiefer in den Gegenstand einzudringen, wie die vorhergehende Stufe ihnen die Grundlagen und Gewähr für die Ausdehnung des Gebietes ihrer Fertigkeit zu leisten hatte.

d) Wer nach Vollendung des Seminarkursus — oder auch außerhalb eines solchen — die drei hier nach einander in den Vordergrund gebrachten Bildungshilfen, die Anschauung eines guten Turnunterrichts, die eifrige, unausgesetzte Selbstübung und das Studium redlich fortgebraucht, wird es bald erreichen, daß er auch von diesem besonderen Zweige seiner Berufsthätigkeit leidliche Früchte pflücken kann.

Litteratur. Die Schriften, welche für die untere der drei bezeichneten Bildungsstufen maßgebend sind, sind keine andern als die, welche der Lehrer bei der Vorbereitung für den eigenen Unterricht zurate zieht; die Schüler brauchen sie eigentlich nicht eher in die Hand zu bekommen, als bis sie selbst lehrend in der Schule auftreten wollen. Wir nennen folgende:

L. Puritz, Handbüchlein turnerischer Ordnungs-, Frei-, Hantel- und Stabübungen. Mit Abbildungen. M. Böttcher, Der Turnunterricht in der Volksschule. (4. Aufl.) Mit Abbildungen. J. Niggeler, Turnschule für Knaben und Mädchen. 2 Teile. 7. u. 5. Aufl. F. Marx, Leitfaden für den Turnunterricht in Volksschulen. 3. Aufl. O. Schettler, Turnschule für Knaben. 2 Teile. (2. Aufl.) Mit Abbildungen. Von demselben: Turnschule für Mädchen. 3 Teile. 5. u. 4. Aufl. J. C. Lion, Leitfaden für den Betrieb der Ordnungs- und Freiübungen. Mit Abbildungen. 6. Aufl. C. Schröter, Handbuch für die Lehrer zur Erteilung des Turnunterrichts an den Volksschulen. Mit Abbildungen. C. J. Schurig, Handbuch für das Gerätturnen in der Volksschule. Mit Abbildungen. A. Spieß, Turnbuch für Schulen. 2 Teile. I. Teil 2. Aufl. O. Ravenstein, Volksturnbuch. Mit Abbildungen. 3. Aufl. Alfr. Maul, Anleitung f. d. Turnunterricht in Knabenschulen. T. I: Das Lehrverfahren. 3. Aufl. T. II: Die Ordnungs-, Frei- und Stabübungen. 2. Aufl. T. III: Die Geräte- und Gesellschaftsübungen.

Für die mittlere Stufe gehören in die Hände der Schüler vorzugsweise die sogenannten Merkbüchlein, d. i. Verzeichnisse von Übungen, welche mehr oder weniger für den unmittelbaren Gebrauch geordnet sind, als:

H. C. Dieter, Merkbüchlein für Turner, herausgegeben von Ed. Angerstein. 7. Aufl. F. Kaufmann, Merkbüchlein für Geräteturnen. 4. Aufl. L. Puritz, Merkbüchlein für Vorturner. 7. Aufl.

Auf der oberen Stufe verdienen nun (während der Bildungszeit) außer den zu II genannten Schriften noch gelesen zu werden:

A. Lange, Die Leibesübungen. A. Spieß, Kleine Schriften über Turnen. (Herausgegeben von J. C. Lion.) 2. Ausg. C. Euler, Geschichte des Turnunterrichts (in Kehrs Geschichte der Methodik. III. Bd.). J. C. Lion, Abriß der Entwickelungsgeschichte der neuern deutschen Turnkunst. H. Brendicke, Grundriß zur Geschichte der Leibesübungen. Dazu kommen dann Schriften rein methodischen Inhalts. (Siehe zu IV.) — Daß die Schüler auch mit den in den verschiedenen Staaten amtlich eingeführten Lehrbüchern vertraut gemacht werden, versteht sich von selbst. Dahingegen wird der Hinweis auf die Monographieen über einzelne Turnarten, Geräteinrichtung u. s. w. meistens nur ein litterarischer

bleiben. Man findet die Litteratur in den verschiedenen Jahrgängen des „Päd. Jahresberichts", herausgegeben von Lüben und Dittes seit 1856, durch J. C. Lion und in Diesterwegs Wegweiser. T. III. 5. Aufl. von C. Euler zusammengestellt.

IV. Der Turnunterricht. Von einem Lehrer, der (auf dem unter III bezeichneten Wege) zur Einsicht in die Bedeutung und das Wesen der Turnübungen, wie auch zur äußeren Herrschaft über den Stoff gelangt ist, muß man voraussetzen, daß er der allgemeinen Grundsätze und Regeln pädagogischer Didaktik eingedenk sei, sobald die Pflicht an ihn herangetreten ist, Turnunterricht zu erteilen; wenigstens läßt sich die Anwendung jener allgemeinen Lehren auf das besondere Fach nicht zum Gegenstande abgetrennter Belehrungen machen.

Wie bei jeder anderen Unterweisung, führt auch auf dem Gebiete der Turnkunst der (Königs- und Volks-) Weg:

a) vom sinnlich Anschaulichen zur Vorstellung und zum Begriff;
b) vom Einfachen zum Zusammengesetzten;
c) vom Leichten zum Schweren;
d) vom Einzelnen zum Ganzen.

Hier, wie überall, gilt es zunächst, die Anfangspunkte richtig zu wählen, sodann stetig fortzuschreiten und das Ziel genau da (nicht näher, aber auch nicht ferner) zu setzen, wo der Schüler noch im stande ist, das, was er gelernt hat, völlig inne zu haben und bei sich zu behalten.

a) In Bezug auf Anschaulichkeit ist der Turnunterricht am günstigsten gestellt, wenn der Lehrer befähigt und bemüht ist, das, was er von seinen Schülern verlangt, selbst darzustellen, so daß es diese anfangs bloß aufzufassen und nachzuahmen brauchen. Doch soll er dabei nicht stehen bleiben, er soll vielmehr auf die Nachahmung einer Übungsform bald die (mündliche) Erklärung, die stets eine (analytische) Zerlegung und eine nachfolgende (synthetische) Wiederzusammensetzung (Rekonstruktion) erheischt, folgen lassen.

Beispiel. Der Lehrer macht einen Sprung vor, der Schüler versucht ihn nach; dann werden die Teile des Sprunges gesondert geübt.

b) In Bezug auf das Einfache hat namentlich der Anfänger zu beachten, daß er nicht das als vorzugsweise einfach ansehe, was durch systematische Zerlegung des Stoffes gefunden ist, sondern das, was dem Schüler als ein Ganzes erscheint.

Beispiel. Die Gesamthaltung des Leibes bei der Grundstellung wird von dem Schüler eher als ein Ganzes aufgefaßt, als eine bestimmte Haltung und Lenkung eines einzelnen Gliedes; ja, ein ganzes Übungsspiel (das Diebschlagen) erscheint ihm einfacher, als die einzelne Spielbewegung, der regelstrenge Lauf. Fort und fort ist das dem Schüler ein verhältnismäßig (relativ) Einfaches, was er schon kann; daran entwickele man (genetisch) das Neue.

c) In Bezug auf das Leichte kommt viel oder alles auf das Alter, die Entwicklung, die Gesamtreife, die jedesmalige Verfassung der Schüler an.

Was Kindern leicht ist, wird Erwachsenen zuweilen schwer (z. B. dauerndes Verweilen im Hockstande); das Umgekehrte versteht sich von selbst. Andererseits ist es ebenso fehlerhaft, den Schülern zu wenig als zu viel zuzumuten; es ist eben **nicht leicht**, weniger zu leisten, als man kann und möchte.

Beispiele. Wer Vierzehnjährigen Tändeleien, wie fortgesetztes Händeklatschen, Trippeln an Ort u. dergl. ansinnt, versieht es ebenso, als wer kleine Kinder mit straffen Fechterstellungen plagt. Einförmige, lange, vielseitige Übungsreihen sind für Kinder ungehörig, für die Großen birgt das Aushaltende dauernd mehr Reiz in sich, als der unausgesetzte Wechsel.

Ähnliches gilt auch von der unterschiedlichen Behandlung der beiden Geschlechter; von Anbeginn an soll man im Knaben den zukünftigen Mann, im Mädchen die zukünftige Frau erblicken und ehren.

Und endlich gilt es von der Unterscheidung der Schulen nach Ort und Herkunft der Schüler. Landschüler sind von Haus aus gleichartiger und anspruchsloser, als die Jugend größerer Ortschaften; jenen liegt die beharrliche Übung fester Formen, diesen die Erkenntnis der Veränderlichkeit derselben näher, die Unterweisung geht deshalb nicht selten von entgegengesetzten Merkmalen aus und arbeitet mit Bewußtsein auf Ausgleichung der Unterschiede hin.

d) In Bezug auf das **Einzelne** kommt es darauf an, daß man nicht für jeden Zeitabschnitt, heiße nun derselbe Lehrstunde, Woche, Monat oder Schuljahr, alles Mögliche als gleich wichtig ansehe. Vielmehr setze man sich je nachdem kleinere oder größere Aufgaben, die man so lange scharf ins Auge faßt, bis sie gelöst sind. Dann schöpft man Atem, schaut zurück und faßt entschlossen (successiv) andere Aufgaben an, und hat am Ende das Ganze des Planes bewältigt. Der Hinblick auf das Ganze schließt diejenige dauernde Einseitigkeit aus, welche mit Vorliebe gewisse Turnarten betreibt, andere vernachlässigt. Es geschieht das namentlich mit denjenigen Turnarten gar nicht selten, mit denen auf etwaige (zwar nicht sachkundige, aber vielleicht einflußreiche) Zuschauer ein Eindruck gemacht werden kann.

Beispiel. Fechtübungen bei Knaben. Tanzreigen bei Mädchen. Die Gefahr liegt dann am nächsten, wenn die Zeit öffentlicher Vorführungen der Turnfertigkeit herannaht. Ein Schauturnen, eine Turnprüfung von Schülern soll immer nur das idealisierte Bild einer gut geleiteten Turnstunde sein.

Aus dem Maße von a) **gesammelter Aufmerksamkeit**, b) **lebendiger Teilnahme**, c) **willigem Gehorsam** und d) **ausdauerndem Fleiße**, mit welchem die Schüler bis zu diesem Ende turnlustig geblieben sind, ist zu entnehmen, inwieweit das Lehrverfahren a) **anschaulich**, b) **fesselnd**, c) **maßvoll in seinen Forderungen**, d) **planvoll** überlegt gewesen ist. Während seines Verlaufs hat man einen ziemlich sichern Anhalt zur Beurteilung seines Wertes darin, ob es gelingt, den geregelten Gang des Unterrichts ohne andere Mittel der Zucht zu erhalten, als solche, welche sich aus dem Lehrverfahren selbst ergeben. Hierüber wird der, welcher etwa in eine in Benutzung be-

findliche Turnanstalt hineintritt, niemals lange in Ungewißheit bleiben, gleichviel, in welcher Form sonst und Färbung das Bild des Betriebes sich ihm vor Augen stellt.

Die verschiedenen Formen, in welchen der Betrieb des Turnens auftritt, sind heutzutage drei. Turngeschichtlich knüpfen sich diese drei Grundformen an die Namen Jahn, Spieß und Guts Muths (Turnbuch). In ihrer reinsten Ausprägung findet man die erste auf den Turnplätzen der Vereine, die zweite auf denen der niederen Schulen (der Knaben- und der Mädchenschulen), die dritte auf denen des Heeres. Die erste und dritte stimmen meist in der äußeren Erscheinung, die erste und zweite völlig im Zwecke überein. Der Zweck ist nämlich bei ihnen die individuelle Ausbildung der Turner, jedes Einzelnen für sich; aber sie erfolgt bei der ersten durch Einzelübung in kleineren Abteilungen (von 8 bis 20), welche nach ihrer Fertigkeit zusammengestellt sind, im sogenannten Riegenturnen, oder in völliger Vereinzelung im sogenannten Kürturnen; bei der zweiten hingegen erfolgt sie durch Gesamtübung in größeren Abteilungen (20 bis 60), welche in der Regel auch außerhalb des Turnplatzes eine feste Gemeinschaft, z. B. eine Schulklasse, bilden, im sogenannten Klassenturnen; die dritte Form bezweckt die Ausbildung des Einzelnen an sich gar nicht, sondern nur in so weit er einem bestimmten Ganzen als Glied angehören soll, sie bildet den Einzelnen einzeln für die Massenthätigkeit. Die vierte mögliche Form, die der Ausbildung in der Masse für die Masse, ist bis jetzt noch nicht praktisch geworden. Daß die beiden letzten Formen um ihres ganz außerhalb der Schule gelegenen Zweckes willen nicht in unsere gegenwärtige Schule als solche gehören, ist klar; von den beiden ersten dagegen kann man mit guter Überzeugung sagen, da sie einander grundsätzlich nicht ausschließen, daß der lange geführte Streit über die Vorzüge der einen vor der anderen jetzt müßig ist. Ob bei dem durch diese Überzeugung zulässig werdenden gemischten Verfahren bald mehr die eine, bald mehr die andere Form vorherrschend in die Erscheinung tritt, wird teils von der Eigenart des Lehrers, teils von der Einrichtung der Turnanstalt, teils von der Art seiner Schüler abhängen. Schulen, welche in zahlreiche aufsteigende Klassen gegliedert sind, werden von selbst mehr der zweiten Form sich zuwenden; an ausgearbeiteten Lehrgängen für ihre entwickelten Verhältnisse fehlt es nicht mehr. Wir nennen u. a.:

J. C. Lion, Bemerkungen über Turnunterricht in Knaben- und Mädchenschulen. 3. Aufl. F. Iselin und Maul, Lehrziel für den Turnunterricht an Knabenschulen. 2. Aufl. G. H. Weber, Grundzüge des Turnunterrichts für Knaben und Mädchen in Volks- und Mittelschulen. I. T. Methodik. II. T. Unterrichtspläne. III. T. Geschichte des Schulturnens in Bayern. W. Jenny, Das Wesen der Frei- und Ordnungsübungen mit besonderer Berücksichtigung ihres Einflusses auf die körperliche Entwicklung und Kräftigung der Jugend. — Die Grenzen zwischen Knaben- und Mädchenturnen. — Das Mädchenturnen in der allgemeinen Volksschule. F. Zdarsky, Markhart, Löw, Jahn und Dauß, Turnübungen für Knaben und Mädchen.

Dahingegen werden sich kleinere Schulen, namentlich die Landschulen, mit wenigen, dazu oft noch gemischten Klassen, mit einem einzigen Lehrer, mit dürftiger Einrichtung ihrer Turnanstalt und bei knapp bemessener Turnzeit, nicht selten gezwungen sehen, von der Form des Riegenturnens ausgiebigeren Gebrauch zu machen. Da der Turnunterricht in derartigen Schulen bisher fast allenthalben in den Anfängen gelegen hat, so hat man kaum noch daran gedacht, besondere Lehrgänge für ihre Verhältnisse festzustellen, vielmehr sich damit begnügt, solche durch Auszüge aus Schriften, wie die oben genannten, je nach Bedürfnis abzuleiten, eine Arbeit, die ein eifriger und gut vorgebildeter Lehrer sich selbst nicht gern nehmen läßt.

Zweites Unterkapitel.

Das Jugendspiel.

§. 221. I. Begriff des Spiels im allgemeinen. — Alles Spiel ist eine erheiternde Beschäftigung ohne objektiven Zweck. — Die ersten Formen des Spiels (die Kinderspiele) stehen zwar mit den leiblichen Bedürfnissen (namentlich dem Bewegungsbedürfnis) im engsten Zusammenhange, allein sie bilden sich sogleich zum Ausdrucke eines eigentümlichen Gemütszustandes, einer geistigen Stimmung aus, die in entsprechenden Formen der Handlung nach äußerer Erscheinung trachtet. In weiterer Entwicklung berühren sich diese Formen zwar immer mehr und allenthalben mit denen der ernsten Thätigkeiten, in welchen sich sowohl das Familien- und Berufsleben, als das innere Leben der Einzelnen (des Individuums) bewegt; sie sind Symbole (Bilder, nicht etwa bloße Nachahmungen) der mannigfaltigsten ernsten Lebensverhältnisse, aber sie heben sich unausgesetzt von ihnen allen dadurch ab, daß die Spielenden niemals solche praktische noch ideale Ziele mit bewußter Sammlung verfolgen, welchen eine von ihrer Willkür unabhängige und von ihrer Person ablösbare Bedeutung zukommt. Es ist den Spielenden niemals um bleibende Erzeugnisse ihrer Bemühungen zu thun, sondern nur darum, sich durch die Thätigkeit selbst von dem auf dem Gemüte lastenden Drucke jener ernsten Lebensverhältnisse zu befreien und zu erholen, ohne auch nur eines derselben aufzulösen und sich mit den sich daran knüpfenden Pflichten in Widerspruch zu setzen; sie betrachten das Spiel weder selbst als eine Pflicht noch als eine Pflichtverletzung; sie wissen, daß es keine ernsten Gefahren mit sich bringt, daß man in ihm keine ernstlichen Verbindungen (Rechtsverhältnisse und Freundschaften) eingeht, welche über die Dauer des Spiels hinausreichen, daß letzteres vielmehr ohne Schaden in jedem Augenblicke abgebrochen und eingestellt werden kann. Aus dieser Freiheit und dem Rechte der Spielenden, sich auf ihre Weise im Spiele gleichsam selbst zu vergessen und nicht minder auch das Spiel wieder zu vergessen, quillt der Genuß, den es ihnen verursacht, so oft und so lange sie dazu aufgelegt sind.

II. Wert des Spiels. — Der Wert des Spieles beruht auf seinem Gegensatze zur ernsten Arbeit. — Die Begriffe von Ernst und Arbeit decken sich nur teilweise. Die Erhebung zum Kunstideal, zur religiösen Andacht ist etwas sehr Ernstes, aber gewiß keine Arbeit. Mit dem Worte Arbeit bezeichnen wir vornehmlich eine Anstrengung, durch die wir uns bestimmte Gegenstände aneignen, oder sie hervorbringen wollen. Die Notwendigkeit zu arbeiten entspringt aus dem Kampfe ums Erdendasein; wenn wir spielen, fühlen wir uns dieser Notwendigkeit überhoben und können nachher erfrischt zur Arbeit zurückkehren. Fiele alles Arbeiten fort, so würde das Spiel reizlos werden; ja es würde, ohne die Gebundenheit und den Zwang und Druck des Berufslebens, ohne die sonstige Hingabe an allgemeine geistige Interessen, ohne den Hintergrund des Arbeitsernstes — selbst zum langweiligen Ernst. Ein arbeitsscheues Individuum empfindet auch beim Spiele die rechte volle Lust nicht; je mehr jemand durch den Erfolg einer überstandenen Arbeit befriedigt ist, desto mehr ist er zum Spielen geneigt und vergißt dabei sogar die Ermüdung, welche ihn infolge der vorausgegangenen Thätigkeit beschlichen hat; eine neue Ermüdung bringt ihm das Spiel zu der alten: — dann kommt die für Körper und Geist unerläßliche Ruhe doppelt zu ihrem Rechte. Diesen Wert behält, diese Wirkung hat das Spiel auf allen Stufen der menschlichen Lebensentwicklung, im übrigen ist das Verhältnis, wie nach der Individualität, so nach dem Alter, ein verschiedenes.

Kleine Kinder kennen allerdings den Ernst der Arbeit noch nicht, und doch müssen sie spielen und spielen mit Lust. Aber sie kennen den Ernst und die Ordnung des Familienlebens, und auch bei ihnen kommt, indem sie sich im Spiele eine eigene Welt schaffen und, sich selbst überlassen, immer selbständiger auftreten, somit eine fortschreitende Befreiung vom Ernste zur Erscheinung.

Sobald sie dann in die Schule eintreten, erkennen sie deutlich den Gegensatz zwischen Gesetz und individuellem Belieben, die scharfe Abgrenzung zwischen Arbeit und Spiel. Die Arbeit wird dem Zöglinge vom Erzieher als einer fremden Autorität auferlegt, im Spiele schreibt er sich selbst vor, was er thun und lassen will. Dringt nun der Erzieher bloß auf Arbeit, so bleibt ihm die schöpferische Eigenart des Zöglings größtenteils verborgen, und dessen Erfindsamkeit erlahmt; behandelt jener die Arbeit selbst als Spiel und dementsprechend das Spiel als Arbeit, so stört er die natürliche Ordnung der Dinge, vernichtet in dem Zöglinge die Achtung vor der Arbeit und die Freude am Spiele zugleich, verengt ihm die Aussicht in die Zukunft und trübt ihm die Gegenwart.

Im folgenden ist nur von dem im rechten Verhältnis zur Arbeit stehenden Spiele während des schulpflichtigen Alters noch die Rede, nicht mehr vom Kinderspiel, und das Spiel nach der Schulzeit, das Spiel der Erwachsenen, liegt ganz außerhalb der Grenzen dieser Betrachtung.

III. Die Arten der Spiele. — Eine völlig einwurfsfreie, gegen jeden Widerspruch gesicherte Einteilung (Klassifikation) der möglichen Spiele giebt es nicht. Die Merkmale der einzelnen Spiele sind durchaus fließend. Alle können auf verschiedene Weise gespielt werden und werden es. Sowohl die nach Zeit und Ort verschiedenen Umstände, unter denen man sie unternimmt, als der Charakter und die Stimmung der Spielenden bedingen die größten Unterschiede in der Spielweise. Ein und dasselbe Spiel erscheint ganz anders, wenn es im Freien, wenn es im Zimmer, wenn es von Knaben, wenn es von Mädchen, wenn es von Landkindern, von Stadtkindern u. s. w. gespielt wird.

Je nachdem in einem Spiele die geistige Thätigkeit, ohne die, wie wir wissen (siehe oben I!), überhaupt ein Spiel nicht denkbar ist, oder die leibliche Fertigkeit, durch die jene sich äußern muß, mehr hervortritt, unterscheidet man indes

a) dialektische und b) gymnastische Spiele. — Das Erraten von Rätseln, die Brettspiele sind dialektischer Natur, das Ballspiel ist gymnastisch; beim Stellen von lebenden Bildern und selbst bei Pantomimen überwiegt das gymnastische, beim Schauspiele das dialektische Element.

Je nachdem der Zufall, oder die Kraft des Verstandes und des Körpers, oder die Phantasie, Gefühl und Geschmack die Hauptfaktoren sind, unterscheidet man

a) Glücksspiele, b) Übungsspiele, c) Idealspiele. — Würfeln ist reines Glücksspiel, wenn es nicht mit falschen Würfeln gespielt wird; Körperkraft erfordert es nicht, der Verstand geht dabei leer aus. Schach, Billard und Kegelspiel sind Übungsspiele. Ein Theaterspiel ist ohne Idealität nicht denkbar, der Zuschauer, so lebhaft er auch Anteil nimmt, übt dabei überall nur eine ideale Thätigkeit aus. Bei den Kartenspielen kämpft meistens die Übung mit dem Glück, die einfachsten Zeichenspiele können durch Virtuosen zu einiger Idealität der Kunst emporgehoben werden.

Praktisch wichtiger als die bisher erwähnten theoretischen Unterscheidungen sind die aus der Lebendigkeit der äußeren Erscheinung, aus der Art der Gegenstände, mit welchen gespielt wird, aus der Zahl der Mitspieler hergeleiteten. Danach gliedert man die ganze Masse, den ganzen Vorrat der Spiele in solche:

a) der Bewegung und b) der Ruhe;

a) ohne Geräte (Spielzeuge) und b) mit Gerätschaften;

a) Einzelner und b) einer Gesellschaft.

Ohne daß der Gedanke, welcher den gesetzlichen Verlauf des Spieles bedingt, und dessen Durchführung es zu einem abgeschlossenen Ganzen macht („der Spielgedanke"), sich ändert, können jedoch Bewegungsspiele in Ruhespiele umgestaltet werden. — Spiele, welche nicht notwendig ein Gerät erfordern (z. B. Kriegsspiele), können vervollkommnet werden, wenn man den Spielenden ein Gerät in die Hand giebt. — Einzelspiele erfordern fast alle, man kann sagen: alle, eine

Gerätschaft; denn, wenn auch jemand zu seiner Unterhaltung in der Einsamkeit lustige Reime im Selbstgespräche bindet und Verse schmiedet, so liegt's ihm doch im Sinne, einmal einem Hörer sie vorzutragen; alle Einzelspiele (mit Kreisel, Reifen, Drachen u. s. w.) werden aber zu Gesellschaftsspielen, sobald man sie in Wett- und Kampfspiele verwandelt. —

Keine der im vorhergehenden genannten Spielgattungen ist an sich so geartet, daß sie nicht auch im Leben der schulpflichtigen Jugend zeitweilig einen Platz einnehmen dürfte, selbst das reine Glücksspiel, wenn es zu seiner Zeit unbefangen und nicht als ein die Habgier reizendes Gewinstspiel unternommen wird; besonders häufig stellt man ja an das Glück Fragen, um andere Spiele einzuleiten, gerade durch das Los. — Idealspiele bilden nicht selten einen herkömmlichen, unbeanstandeten Teil der Schulfeste. — Eine rätselhafte Einkleidung beeinträchtigt nicht immer die wissenschaftliche Wahrheit und verträgt sich sohin mit dem straffsten Unterricht. — Ebenso wahr ist es jedoch, daß man, wenn man vom Jugendspiel in der Schulzeit redet, an das alles weniger denkt; die Hauptrolle in dem durch die Schule herbeigeführten Gemeinschaftsleben der Jugend fällt immer den gemeinsamen Bewegungsspielen zu. Die Jugend selbst nimmt sie ernster, weil der Einzelne des Gefühls der persönlichen Geltung in der Gemeinschaft lebhafter sich bewußt wird, und bevorzugt sie, weil sie in ihnen die Fortsetzung der Ungebundenheit und Fröhlichkeit ihrer Kinderjahre erblickt. Wenn sich die Schule des Jugendspiels annehmen will, so thut sie es, als Helferin des Hauses und der Familie, durch vorwaltende Beförderung des Verkehrs der Schüler unter einander, in welchem diese eine Zurückhaltung und Selbstbeherrschung, die ihnen von Natur gar nicht eigen ist und nur langsam erworben wird, lernen; und sie bleibt dadurch gerade ihrem eigentümlichen Wesen getreu.

IV. Die Veranstaltungen zum Spielen. Der Betrieb. — Die Bewegungsspiele stehen einerseits mit dem Turnen im engsten Zusammenhange. Die Grenze zwischen der strammen Turnübung und denjenigen Kraftbethätigungen, durch welche das Spiel zustande kommt, ist sehr schwankend; Turnen und Spiel streben zu einander hin, jedes bereitet auf das andere vor. Aber das Turnen verfolgt praktische Zwecke, die in der Ferne liegen; vom Spiele fordern wir hingegen, daß es sich soviel als möglich von allen Beziehungen auf praktische Zwecke frei macht. Der Schüler soll sich dabei ausleben, aber nicht für die Gefahren, Sorgen und Nöte des künftigen Lebens vorbereiten; alle Zwecke, soweit sie dabei dem Schüler zum Bewußtsein kommen, liegen in der nächsten Nähe, in der Gegenwart. Daher hat die Einführung des Turnens, welches in die Zukunft schaut, in der Schule die Bewegung im Spiele nirgend überflüssig gemacht; darum läßt es sich aber auch nicht durch das Spiel ersetzen. Ein Lehrer, der sich die Turnstunde durch ausgedehnten Betrieb von Spielen in der-

selben leicht machen will, verkennt seine Aufgabe; überdies wird er auf die Dauer seine Absicht nicht erreichen. Wie das Spiel überhaupt, so entartet auch das Bewegungsspiel, wenn die ernste Behandlung der Leibesübungen vernachlässigt wird, und verfällt. Das Spiel in der Turnstunde ist selbst noch mehr Übung als Spiel; wenn in der Turnstunde gespielt wird, so geschieht dies meist nur zur Vorbereitung auf das freie Spiel, welches außerhalb derselben und neben ihr betrieben werden soll. Auch würde der Kreis der Bewegungsspiele unnötigerweise eingeengt, wenn man sie nur als Turnspiele auffassen wollte.

Dies läßt am deutlichsten sich an einer Klasse von Spielen zeigen, welche wohl nur selten in den Turnstunden eingeführt sind, obgleich sie sich sonst einer großen Beliebtheit erfreuen, an den Blindlingsspielen. Sie haben das Eigentümliche, daß einer oder auch mehrere der Mitspieler während der Dauer des Spieles auf den Gebrauch des für den Verkehr wichtigsten Sinnes verzichten, durch erhöhte Thätigkeit der übrigen Sinne aber den Mangel auszugleichen bestrebt sind. Diese Spiele (wie auch die im Dunkeln) können mit lebhafter Bewegung verknüpft sein, aber die etwaige Bewegung bestimmt ihr Wesen nicht, dies beruht vielmehr auf der durch sie zu erreichenden planmäßigen Schärfung der Sinnesorgane und des sinnlichen Auffassungsvermögens. Es giebt nun noch andere Reihen von Spielen, von denen das gleiche gilt, und sie füllen unleugbar eine Lücke aus, die der Unterricht sonst läßt. Die Entwicklung der Sinne hat durchweg zwei Seiten, eine mechanische, welche ein Gemeingut aller ist, und eine künstlerische, welche ein besonderes Talent voraussetzt. Die bloße Schätzung der Größe und Entfernung mittelst des Augenmaßes, die Schätzung der Höhe und Stärke von Tönen liegt auf der mechanischen Seite, die Beurteilung der Wohlgestalt und des Wohllauts auf der künstlerischen. Versucht nun die Schule mannigfache Einwirkung auf die Entwicklung der Sinne von der letzteren Seite her auszuüben, so kommt ihr der Spielplatz mit ähnlichen Einwirkungen von der mechanischen Seite her auf halbem Wege entgegen.

Ferner fordern viele Spiele mit Gerätschaften Bewegung, ohne doch zu den Turnspielen gerechnet zu werden. Das Steigenlassen eines Drachens giebt ein Beispiel. Richtig angefaßt, haben nun auch diese Spiele ihren Nutzen, und zwar dann, wenn die Jugend veranlaßt wird, das notwendige Material für sie, das Spielzeug, eigenhändig fertig zu stellen. Giebt der Erzieher dazu vielseitige Anregung, und er kann es oft sehr leicht — man denke nur an das Erbauen einer Erd- oder einer Schneefestung, an die Nachahmung des Robinson und an das Indianerspiel aufgeweckter phantasievoller Schüler! — so geben die Spiele dieser Art eine gute Gelegenheit, die Hand zu üben, ohne doch zu sehr in das Gebiet des gewerblichen Fachunterrichts hinüberzugreifen. Hierbei löst sich dann offenbar das Bewegungsspiel ganz vom Turnspiele ab.

Es entsteht nun die Frage, wie man es anzufangen habe, um dem Bewegungsspiel in diesem umfassenden Sinne Eingang ins Leben der Jugend zu verschaffen. Immerhin wird man vom Turnspiele ausgehen. Gesetzt, es bestehe irgendwo unter der Jugend keine genügende Tradition, um von da aus ihr Bewegungsspiel in den als wünschenswert erkannten Gang zu bringen und darin zu erhalten, so muß ihr das richtige Spielen allerdings erst gelehrt werden. Am besten knüpft man gleichwohl an den Rest an, der sich von landesüblichen Spielen noch findet, und veredelt diese zunächst durch die Zuthat turnerischer (nicht phantastischer) Elemente, indem man alles Unehrbare, Zweideutige, Gefährliche durch Gehaltvolleres ersetzt, alles Unbestimmte und Unklare und alles, was zu Zank und Streit Veranlassung giebt, durch Festsetzung bestimmter Regeln ausschließt; ganz neue Spiele in einer Gegend einzubürgern, ist nicht leicht, doch gelingt es, wenn man schrittweise vorgeht. Man wählt zuerst Spiele, deren Regeln einfach und nicht zu zahlreich sind, damit die Aufmerksamkeit und das Gedächtnis nicht ohne Not angestrengt werden, erklärt sie deutlich und übt sie so lange ein, bis sie geläufig werden. Es ist unvermeidlich, währenddem einen gewissen Zwang auf die Schüler auszuüben, denn diese gehen erst dann mit Lust und Liebe an die Sache, wenn sie ihrer Herr geworden sind.

Bei der Auswahl dieser Spiele sprechen die Ortsgelegenheit und die Jahreszeit entscheidend mit. Hat man zum Spielen nur gepflasterte Höfe, Plätze mit vielen Bäumen und fensterreicher Umgebung, so sind manche Spiele ausgeschlossen, die anderwärts allen anderen vorgehen, stehen geräumige Flächen ohne hemmenden Verkehr, Wiese und Wald zur unbeschränkten Verfügung, so braucht man es mit der Auswahl weniger ängstlich zu nehmen und kann sich gehen lassen. Feste Ordnung ist in allen Fällen unerläßlich. Mit sechs bis acht Spielen kommt man anfangs aus, von denen eins mehr ins Weite geht; eins mehr im engeren Umkreis sich bewegt; eins die Spieler an kühleren Tagen warm macht, eins auch bei heißem und bei windigem Wetter ohne Gefahr für die Gesundheit gespielt werden kann; eins, das mehr die Kraft der Beine, eins, das mehr die Geschicklichkeit der Arme und Wachsamkeit der Sinne fordert. Mehr Spiele nebeneinander in Angriff zu nehmen, ist sogar nicht einmal ratsam.

Hat man das rechte getroffen, so treiben die Schüler ihr Spiel lange als Lieblingsspiel mit Vergnügen, ohne nach einem neuen zu verlangen, namentlich wenn der Lehrer darauf hält, daß sie keins in jedem einzelnen Falle so lange spielen, bis sie seiner überdrüssig werden. Es kommt aber die Zeit, wo es den Größeren zu einfach, den Kleineren zu einförmig wird. Da verweist er jene auf gesteigerte Leistungen, vermehrt und verwickelt die Bedingungen desselben oder nimmt ein ganz neues auf. Bei diesen erhöht er den Eifer und reizt ihre thätige Einbildungskraft durch den Hinweis auf Abänderungen.

Ist die Spielgemeinde zahlreich, und hat man ausreichenden Raum, so bildet man Abteilungen (Klassen), welche sich nach einer bestimmten Zeit bei den verschiedenen Spielen ablösen, und in jeder dieser Abteilungen kleinere Gruppen (Kameradschaften) aus so viel Personen, als das ausgewählte Spiel am bequemsten darstellen; diese spielen sich sämtlich möglichst gut mit einander ein. Immer hat man darauf bedacht zu nehmen, daß nicht zu viele Spieler müßig stehen, denn ein Spiel ist um so dürftiger, je mehr es den Teilnehmern zu Nebenunterhaltungen Zeit läßt.

Ist es für den Lehrer unbedenklich, bei der Einübung der Spiele als Mitspieler sich zu beteiligen, so hört das nunmehr von selbst auf. Die Aufgabe des Lehrers besteht in der sittlichen Überwachung des gesamten Treibens, in der Verhinderung von Ausbrüchen der Bosheit, der Ungezogenheit, dem Vorbeugen von Ausschreitungen und Übertreibungen aller Art, in der Entscheidung von Streitigkeiten als unparteiischer Schiedsrichter, wenn die Spielenden sich nicht untereinander einigen können; hingegen er sich hütet, in das geordnete Spiel hineinzusprechen, und mit Lob und Tadel karg ist, da die Anerkennung der Fertigkeit und das Verlachen des Ungeschicks zwar notwendig zum Wesen des Spieles gehören, aber von den Spielern selbst bald am treffendsten besorgt werden.

In allen diesen Forderungen ist nichts, was nicht in höherem oder geringerem Grade an jeder Schule durchgeführt werden könnte, wenn der gute Wille des Lehrers vorhanden ist; die Schüler werden ihm nicht fehlen, welche auf seine Pläne eingehen. Er bildet sich je nach seiner Anlage und Begabung seinen eigenen Spielkanon und erfüllt die Aufgabe, die er sich gesetzt hat, zur Genüge, wenn auch sein Spielplatz mit dem da sich entfaltenden Leben keinem anderen ganz gleichen sollte.

Einen Ort, an dem die Kinder gar nicht Zeit hätten, zu spielen, giebt es nicht. Wenn sich eine außerhalb der gewöhnlichen Schulzeit gelegene Stunde nicht dazu frei machen läßt, so läßt sich doch das eine oder das andere Spiel in jede Pause einschieben, ohne der Schularbeit eintrag zu thun, da es, nicht bis zur Erschöpfung fortgesetzt, den Geist wohl entlastet, aber keineswegs zerstreuend wirkt und leicht abgebrochen werden kann, wenn die Schüler zu eifrig würden. Andere Spiele lassen sich bei gelegentlichen Ausgängen, sonn- und festtäglichen Schulspaziergängen (Turnfahrten) einschalten. Regelmäßigkeit ist freilich hier, wie allenthalben im Gebiete der erziehlichen Einwirkung, besser und wirksamer; aber auch sie läßt sich noch unter sehr ärmlichen Verhältnissen, wenn nicht mit allen schulpflichtigen Kindern, doch mit der Mehrzahl, einigermaßen erreichen, bei den Mädchen sowohl als den Knaben, da auch jene das freie Bewegungsspiel oft recht nötig haben. Ein gelinder nach dieser Richtung hin auf die Kinder seitens des Lehrers ausgeübter Druck ist nicht schädlich, aber ein streng durchgeführter

Zwang würde nicht nur an äußeren Hindernissen scheitern, sondern dem eigenen Wesen des Spieles widerstreiten. Die Schule soll danach streben, daß sie der Jugend zum Spiele Zeit und Gelegenheit verschaffe, aber der Lehrer soll ihre Zöglinge nicht mit Spielen strafen, auch der Schulspielplatz muß für sie eine Stätte freier Freude („ihr kleines Paradies") bleiben.

Litteratur: Für die Würdigung des Spiels vergleiche: J. Schaller, das Spiel und die Spiele, ein Beitrag zur Psychologie und Pädagogik, wie zum Verständnis des geselligen Lebens. 1861. Lazarus, über die Reize des Spieles. 1883. — Spielsammlungen giebt es unzählige. Alle, soweit sie nicht antiquarische und historische Absichten verfolgen, sind zurückzuführen auf J. C. F. Guts Muths, Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes, welche zuerst 1796 erschienen. 7. Aufl. (hrsgb. von O. Schettler) 1883. Kleinere Spielsammlungen von Jakob, Wagner, Ambros, Schettler, Kohlrausch, Krause u. s. w.

Drittes Unterkapitel.

Der Handfertigkeitsunterricht.

§. 222. Die Anfänge des Turnens als eines Unterrichtsgegenstandes in unseren öffentlichen Schulen führen auf die leibliche Pflege zurück, welche Privaterziehungsanstalten vor nunmehr 100 Jahren ihren Zöglingen zu teil werden ließen. Diese Anstalten (vor allen Basedows Philanthropin zu Dessau und Salzmanns Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal, mußten, weil sie das Haus und die Familie ersetzen wollten, nicht bloß die Leibesbildung (Siehe §. 223 I. Abs. 4), sondern auch die Leibeserziehung (Siehe §. 220 I. Absatz 3 und am Schlusse!) in ausgedehntem Maße berücksichtigen und suchten ihrer bezüglichen Aufgabe durch die Aufnahme besonderer Übungen (a) der fünf Sinne und (b) der Handgeschicklichkeit neben den (c) allgemeinen gymnastischen Übungen gerecht zu werden. Sie erstrebten — durchaus nur vom erzieherischen Standpunkte! — die Bildung sämtlicher Werkzeuge des Menschenkörpers zum freiesten Gebrauch, d. i. zu Leichtigkeit der Auffassung und zu Fertigkeit der Darstellung.

Während nun ihre gymnastischen Übungen (c) in der Turnkunst mehr und mehr schulgemäß gestaltet wurden und deshalb zur allgemeinen Einführung auch in den öffentlichen Schulen gebracht werden konnten; während die abstrakten Sinnesübungen (a) bei der ohnehin auch in jeder Volksschule unerläßlichen Gewöhnung des Auges zum richtigen Sehen, namentlich beim naturkundlichen Unterricht und beim Zeichnen, die des Ohres zum richtigen Hören, vornehmlich beim Sprechen, Singen und der Musik, ihre selbständige Bedeutung nicht zu behaupten brauchten: machte sich bei den Übungen der Handfertigkeit (b) alsbald eine — nicht mehr rein pädagogische — Richtung auf Erzielung gewerbsmäßiger Fertigkeiten, Vorbereitung auf bestimmte Berufe, ja selbst auf Arbeit für den Verkauf („Hausfleiß") geltend, durch welche die innere Ver-

bindung mit anderen Unterrichtsgegenständen gelockert und gewisse Gegensätze zwischen Arbeits- und Lernschule geweckt wurden.

Gegenwärtig sind diese Gegensätze wohl für einzelne Formen der Handgeschicklichkeit aufgehoben, für andere Zweige aber sind sie noch so sehr Gegenstand des lebhaftesten Streitens, daß Festsetzungen von bindender Gültigkeit schwer gegeben werden können. Daher sind im folgenden nur einzelne wichtige Gesichtspunkte vorläufig bezeichnet, da die ganze Streitfrage dem schulkundigen Lehrer doch nun einmal nicht fern bleiben darf.

Was aus wirtschaftlichen Rücksichten in manchen Industriegegenden, in Notstandsdistrikten („der Not gehorchend, nicht dem eignen Trieb!") sehr wohl in den dortigen Volksschulen Eingang finden kann, gehört ebensowenig in alle Volksschulen, wie die persönliche Liebhaberei Einzelner für allerlei Künste beanspruchen darf, jedermann zu gleicher Beachtung derselben aufzurufen.

Eine ziemliche Übereinstimmung besteht bereits über die Zulässigkeit von Handkünsten wie „Stäbchenlegen, Bauen, Täfeln, Flechten, Schnüren, Ausstechen, Ausnähen, Ausschneiden, Erbsenarbeiten u. dergl. mehr" in den Kindergärten und Kinderbeschäftigungsanstalten. (Siehe den biogr. Abschnitt der Schulkunde unter „Fröbel"!) Diese Arbeiten fallen indes mehr in das vorschulpflichtige Alter. — Unbestritten begünstigt man in allen Mädchenschulen die weiblichen Handarbeiten, welche ja auch in vielen Ländern (z. B. in Sachsen, Baden) einen gesetzlich vorgeschriebenen Teil des Volksschulunterrichts ausmachen. Mit Recht beschränkt man sich dabei jedoch auf das Notwendigste (Stricken, Nähen, Säumen, Flicken, Stopfen) und schließt alles mehr Künstlerische (wie das Sticken), und nicht minder das rein Gewerbliche (das Industrielle, wie das Klöppeln, Weben, Spinnen, Blumenmachen u. dergl.) aus. Der Unterricht in weiblichen Handarbeiten dient auch in dieser Beschränkung noch ebensowohl der Gewöhnung des Geschlechtes an Fleiß und Aufmerksamkeit auf das Kleinste, an besondere Ordnung und Sauberkeit, als dem wahren praktischen Bedürfnisse so vieler Familien. So nur vermeidet er die Klippen einseitiger Überanstrengung bei der Sitzarbeit, und des nach Glanz und nach Beifall strebenden Scheinwesens und der unerlaubten fremden Hilfe; so nur kann er in der Volksschule als ein schulmäßiger Massenunterricht durchgesetzt werden, und zwar um so leichter, als die Möglichkeit, flinkere und geschicktere Mädchen, so oft sie ihren Mitschülerinnen vorausgeeilt sind, und diese individueller Nachhilfe bedürfen, mit der Vollendung des angefangenen Strumpfes stets noch still und nützlich zu beschäftigen, die Aufsicht ungemein leicht macht.

Könnte man es, so würde man auch die Anleitung zu Gartenarbeiten (Obstbaum- und Blumenzucht — daneben Bienenzucht u. s. w. [Seidenraupen]) wohl allenthalben unbedenklich verbindlich machen. Keine Schule würde sich darüber beklagen, wenn ihr ein großer Schulgarten zu einem großen Turnplatze geschenkt würde.

Andere für den Betrieb in „Schulwerkstätten“ vorgeschlagene „mechanische Beschäftigungen“ sind: Laubsägearbeiten, Tischlerei, Drechseln, Holzschnitzerei, Korbflechterei, Papp- und Buchbinderarbeiten, Bürstenbinderei, Metalldrehen und -schleifen, Glasschleifen u. s. w. Eins beinahe so gut wie das andere! aber es ist ersichtlich, daß eine gleichmäßige Aufnahme aller dieser Dinge in den Unterrichtsplan einer und derselben Schule zu einer unerträglichen Zersplitterung führt und den Begriff einheitlicher Zucht in der Schule völlig aufhebt. Ganz abgesehen von den äußeren Schwierigkeiten in der Beschaffung der Werkplätze, der Werkzeuge und der Arbeitsrohstoffe, Lehrer und Schüler Tausendkünstler, die nicht eins können! Daraus folgt: Eines oder das andere als private häusliche Nebenbeschäftigung der einzelnen Schüler, soweit es ohne Nachteile für wichtigere Lehrgegenstände, häusliche Geschäfte, und ohne Benachteiligung der Gesundheit geschehen kann; um so besser und natürlicher, je mehr es sich an die in einer Gegend, in einem Familienkreise lebendige Überlieferung (Tradition) der Kunstfertigkeit anschließt; aber nicht Gegenstand der Unterweisung in der Gesamtschule!

Die unternommene Übung wird um so eher für alle die Einzelnen nicht bloß ein willkürlich ergriffener Zeitvertreib (eine Füllarbeit, ein Füllstück der Zeit, wie es Schleiermacher ausdrückt) bleiben, sondern sie wird mit der Zeit in eine methodisch geregelte Anstrengung hinüberzuleiten sein, wenn der Zweck selbst nicht verfehlt werden soll.

Es erheischt aber das methodische Verfahren, der geordnete Stufengang für alle solche Übungen vier Schritte, und es ist danach ihr Wert zu beurteilen, mit welchem Erfolge diese Schritte gethan werden.

1. Der Beginn muß mit elementaren Übungen des Bildungsvermögens, welches in die menschliche Hand zu ihrem eigentümlichen Gebrauche gelegt ist, an allerlei Gegenständen schon früh, von dem Augenblicke an, wo das Kind die Hände nicht mehr gebraucht, um das Gleichgewicht zu halten, gemacht sein. Eine Vernachlässigung ist später kaum wieder gut zu machen. Daneben läuft die Hinlenkung der Aufmerksamkeit auf die verschiedensten technischen (ebenso wie auf die natürlichen) Vorgänge ununterbrochen her.

2. Dann folgt genaues Absehen, Wahl und Beurteilung bestimmter Muster, bis sich ein Geschmack und eine Neigung, mit der klaren Auffassung eine Vorliebe herausstellt.

3. Nun erst schreitet man zu der wiederholten Übung der besonderen Handgriffe und des Gedächtnisses für deren Folge, bis zur Gewöhnung an die eigenartigen Bewegungen, bis zur Auffindung und Aneignung der Gewerksregeln.

4. Endlich gelangt der Arbeiter zur regelrichtigen Wiedergabe seiner eignen frei aufsteigenden Vorstellungen im gewählten Arbeitsstoffe.

Es belohnt ihn die Einsicht, daß auch die mechanische Thätigkeit Geist erfordert und Achtung verdient. Eine Verirrung wäre es hingegen, wenn ihn die Methode zur Handwerkseitelkeit und zur Ein-

bildung auf sein erworbenes vermeintlich hohes Geschick verleitet hätte, vielleicht sogar zu vorschnellem Absprechen über die doch meist weit vollwertigern Leistungen gelernter Berufsarbeiter verführte, und wenn sie frühe Gewinnsucht statt etwa dienstfertiger Gefälligkeit mit sich brächte. Auf diese Verirrung allein ist auch der thatsächlich oft vorhandene Widerspruch der Berufshandwerker gegen die Erwerbung von Handwerksfertigkeiten bereits im Schulalter zurückzuführen, sonst braucht man ihm ein inneres Recht nicht zuzugestehen.

Litteratur. Über die Sinnesübungen schon Guts Muths Gymnastik für die Jugend. 1793. 1. Aufl. Absch. XVIII. Schnepfenthal. Über die Arbeitsschule: Blasche, Werkstätte der Kinder. (4 Tle.) 1801 ff. Gotha. G. U. A. Vieth, physikalischer Kinderfreund. 1801 ff. Leipzig. E. Barth & W. Niederley. Des Kindes erstes Beschäftigungsbuch und des deutschen Knaben Handwerksbuch. 1877. Bielefeld u. Leipzig. — K. Biedermann, Erziehung zur Arbeit. (2. Aufl.) 1883. Leipzig. Joh. Meyer, die geschichtl. Entwicklung des Handfertigkeitsunterrichts. 1883. Berlin. Rob. Rißmann, Geschichte des Arbeitsunterrichts in Deutschland. 1882. Gotha. Über die weibl. Handarbeiten insbesondere: Martin Godei, Leitfdn. z. e. method. Unterr. in den weibl. Handarb. Mit Tafeln. 1882. Wien u. Leipzig. Agnes Schallenfeld, Prakt. Anweisung zur Erteilung des Handarbeitsunterrichts. 1880. 3 Hfte. (5. Aufl.) Frankf. a/M. u. viele andere.

Vierter Teil.

Die Lehre von der Erziehung im engern Sinne.

(Willensbildung.)

Einleitung.

1. Aufgabe der Erziehung im engern Sinne.

§. 223. 1. Schon §. 1 haben wir Erziehung im weitern und engern Sinne unterschieden. Dort bestimmten wir den Begriff Erziehung in ersterem Sinne also: sie ist die planmäßige Einwirkung des Erziehers auf den Zögling zur Entwicklung seiner geistigen Anlagen und Kräfte, damit derselbe seine irdische und himmlische Bestimmung erfülle und erreiche. Die wesentlichen Momente dieser sprachlich ganz populär gehaltenen Definition sind hier vollständig gegeben; denn es werden in ihr unterschieden:

das erziehende Subjekt — der Erzieher;
das zu erziehende Objekt — der Zögling;
die Bestimmung des Zöglings, die durch planmäßige Einwirkung des Erziehers auf denselben verwirklicht werden soll — das Erziehungsziel;
die planmäßige Entwicklung der geistigen Anlagen und Kräfte des Zöglings zur Erreichung seiner Bestimmung — die Erziehungsmethode.

In jenem ersten Paragraphen wurde weiter auch bemerkt, daß die pädagogische Praxis vornehmlich zweierlei Thätigkeiten zu üben habe: die des Unterrichtens und des Erziehens, und daß demgemäß die pädagogische Theorie (die systematische Pädagogik) in zwei Hauptteile zerfalle: in Unterrichtslehre und Erziehungslehre. Diese dichotomische Einteilung hat, wie §. 74 dargethan worden, ihren Grund in der Psychologie.

In unserer Psychologie haben wir allerdings drei Hauptgattungen seelischer Kräfte und Thätigkeiten kennen gelernt: erkennende, fühlende, wollende. Die Erziehung hat alle seelischen Kräfte ihrer Natur und Bestimmung gemäß zu entwickeln und zu bilden. Demgemäß ließen sich die gesamten pädagogischen Thätigkeiten des Erziehers auch in die drei

Teile zerlegen: planmäßige Bildung der Erkenntnis-, der Gefühls- und der Willenskräfte. Die Erziehungsergebnisse würden auch dreifach sein: intellektuelle, ästhetische und ethische Bildung. So ergiebt sich uns eine pädagogische Dreiteiligkeit. (Trichotomie.) Wie stimmt das mit der zuvor genannten Zweiteiligkeit der systematischen Pädagogik?

Die Psychologen sind (siehe §. 50 Zusatz!) über die selbständige und gleichberechtigte Stellung des Gefühlsvermögens geteilter Ansicht. Etliche sagen: es giebt keinen Erkenntnisakt, der nicht mit einem Gefühl, keinen Willensakt, der nicht ebenso mit einem Gefühl verschmolzen wäre. Hieraus folge, daß, da die Gefühle am Erkennen und Wollen partizipieren, dem Gefühlsleben keine selbständige Stellung zuerkannt werden könne.

Wenn dem so ist, dann teilen sich im tiefsten Grunde der Seele alle Seelenakte nur in zwei Hauptgattungen: in die des Erkennens und des Wollens. Auf diese Weise gewinnen wir aber jene Dichotomie, die mit der Zweiteiligkeit der Grundkräfte der Seele übereinstimmt. Man unterscheidet nämlich, wie schon in der Psychologie bemerkt worden (§. 74), nur zwei der Seele angeborne Grundkräfte (Grundpotenzen), aus denen heraus sich das reiche seelische Leben in allen Formen und Gestaltungen entfaltet: Empfänglichkeit oder Auffassungsfähigkeit (Rezeptivität) und Selbstbestimmungsfähigkeit oder Selbstthätigkeitstrieb (Spontaneität — Aktivität). Diese psychologische Zweiteiligkeit ist von prinzipieller Bedeutung für die Einteilung der pädagogischen Praxis, darum aber zugleich auch für die der pädagogischen Wissenschaft. Der Unterricht wendet sich entschieden zunächst und vornehmlich an die Rezeptivität des Geistes, die Erziehung dagegen zunächst und vornehmlich an den Willen, also an die Spontaneität der Seele. Die Theorie des Unterrichts giebt die Unterrichts-, die Theorie der Willensbildung die Erziehungslehre im engern Sinne. Mit letzterer hat es nun der vierte Teil unserer Schulkunde zu thun.

Wie die Bildung des Erkenntnisvermögens, so hat auch die des Willensvermögens ein bestimmtes Ziel und verschiedene Stufen. Das Ziel liegt im Wesen des Willens selbst. Der Wille ist das Vermögen freier Selbstthätigkeit, die aber vom Geist der Sittlichkeit geleitet sein muß.*) Das Sittengesetz weist hinauf auf Gott. Nun hat der Vater der Geister den menschlichen Geist so geschaffen, daß er nicht bloß Gott erkennen, sondern sich in seinem Sinn und Wandel auch gottgemäß bestimmen kann. (Selbstbestimmungsfähigkeit.) In dieser sittlichen Selbstbestimmung fühlt sich der Mensch in Übereinstimmung mit Gott, in diesem sittlichen Einssein mit Gott aber

*) Paragraph 66 gab verschiedene Erklärungen des Willens, die im Unterricht hier wiederholt werden mögen.

wahrhaft frei, während er sich in der Sünde wie von einer fremden Macht beherrscht und darum unfrei fühlt. „Aller Freiheit Ziel ist daher die Einheit unseres persönlichen Wollens mit dem göttlichen. Zu dieser Freiheit zu erziehen: das ist das hohe Ziel der Willensbildung — der Erziehung im engern Sinne. Ist aber das Prinzip alles Wollens und Thuns der Wille Gottes, die persönliche Hingabe an den Willen Gottes Tugend, das Ziel aber der Tugend die Verwirklichung des Willens Gottes in der Welt, also das Gute: so geht (im letzten Grunde) alles Wollen des Menschen auf die Verwirklichung des Willens Gottes in der Welt hin, d. i. auf das Reich Gottes." (Kahnis.) Wo Gottes Reich ist, da erkennt man Gott als seinen Herrn, dem man zu dienen verpflichtet ist, da ehrt man ihn durch Gehorsam; wo man aber Gott in freiem Gehorsam unterthan ist, da hat er seinen Thron. Darum gelte das schon §. 71 angeführte Wort des Dichters als höchstes Prinzip der Willensbildung:

„Nehmt die Gottheit auf in euren Willen,
Und sie steigt von ihrem Weltenthron."

Abschließend sagen wir nun: da die Erziehung im engern Sinne es mit dem Thatleben der Seele zu thun hat und dieses auf der Selbstbestimmungsfähigkeit ruht, so können wir Erziehung im engern Sinne auch erklären als planmäßige Einwirkung des Erziehers auf den Zögling, diesen zur freien (sittlichen) Selbstbestimmung und so zur wahren Freiheit zu bilden.

2. Nach dem unter 1 Gesagten scheint es, als bestehe zwischen den pädagogischen Thätigkeiten des Unterrichts und der Erziehung eine scharfe Scheidung. Roth erzählt in seinen „Kleinen Schriften pädagogischen Inhalts" von einem Lehrer, der gegen einen offiziellen Tadel, der ihm wegen Zuchtlosigkeit seiner Schule geworden, allen Ernstes nicht bloß mündlich, sondern auch schriftlich erklärt und ausgeführt habe, er sei nur zum Lehren, nicht aber zum Erziehen berufen worden. Dieser Mann befand sich in großem Irrtum. Denn obwohl Unterricht und Erziehung theoretisch zu scheiden, so stehen sie doch in praxi in innigster Wechselbeziehung. Wie jeder Erkenntnisakt zugleich mit einem Willensakt verbunden ist, so haben alle Willensakte Erkenntnisakte zu ihrer notwendigen Voraussetzung. Ist Wille das Vermögen des Menschen, sich in seinem Thun und Lassen nach Vorstellungen zu bestimmen, so muß ja der Wollende wissen, was er will und soll. Wer nicht weiß, was er will, der will überhaupt nichts, oder doch nichts Rechtes, nichts Bestimmtes; denn der Wille findet nur im Wissen seine Richtung und Leitung. Wie aber auch andrerseits der Wille dem Erkennen dient, das lehrt uns gerade die Schulpraxis oft recht handgreiflich. Wie oft kommt es da vor, daß geistig begabte Kinder nur darum wenig lernen, weil sie nicht wollen; daß dagegen schwach

beanlagte Kinder verhältnismäßig viel lernen, weil bei ihnen Willigkeit und Streben vorhanden ist. Es ist nun klar, daß, wie Erkennen und Wollen, so auch Unterricht und Erziehung aufs engste verbunden sind. So meint es auch Herbart in dem uns schon bekannten Worte: „Ich gestehe keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich rückwärts keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht." Beide sind organisch verbunden und mithin eigentlich untrennbar, daher die Definition von Erziehung im weitern Sinne die Definition von Unterricht in sich schließt, wie denn aller Unterricht, wenn er anders in bildender Form erteilt wird, als solcher zugleich erziehlich wirkt. Dieses organische Ineinandergreifen von Unterricht und Erziehung bezeichnet Herbart — ihm nach auch Ziller — treffend mit der Forderung, daß aller Unterricht Erziehungsunterricht sein soll. (Man lese hier noch das in §. 95 auf Seite 166 Ausgeführte.)

Ganz ebenso, wie Herbart, spricht sich Dr. Roth a. a. O. über das Verhältnis von Erziehung und Unterricht aus. Er sagt: „Ein innerer und notwendiger Zusammenhang gebietet uns, Erziehung und Unterricht nie trennen zu wollen; denn die wechselseitige Einwirkung des Willens und Verstandes ist viel größer, als dieselbe auf den ersten Blick zu sein scheint; und wenn gefragt würde, welche von beiden Einwirkungen, die des Willens auf den Verstand, oder die des Verstandes auf den Willen, die stärkere sei, so möchte ich die größere Kraft wohl der ersteren zuschreiben." — „Nachdem ich dieses weiß — sagt Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation — weiß ich, von welchem Punkte alle Bildung meiner selbst und anderer ausgehen müsse: von dem **Willen**, nicht von dem Verstande. Ist nur der erstere unverrückt und redlich auf das Gute gerichtet, so wird der letztere von selbst das Wahre fassen."

Da sonach in der Jugenderziehung der Unterricht Mittel zum Zwecke ist, so würde es auch genügen, wenn in der Definition von Erziehung im weitern Sinne des Worts nur das sittlich pädagogische Moment scharf bezeichnet würde. Denn da die Bildung des Willenslebens sich nicht ohne parallele Bildung der Erkenntniskräfte vollziehen kann, so ist in der sittlichen Willensbildung die intellektuelle notwendig mit eingeschlossen. Man halte das fest bei Beurteilung der in nachfolgendem Zusatz gegebenen Definitionen.

Zusatz 1. Wir mußten schon in der Einleitung zu unserer Schulkunde den Erziehungsbegriff feststellen, konnten es aber dort nur in ganz populärer Form thun, da uns für eine mehr wissenschaftliche Fassung noch die für solche Fassung nötigen psychologischen Begriffe fehlten (Bewußtsein, Selbstbewußtsein, Selbstbestimmung, Individualität u. a.). Nunmehr ist es für uns von Interesse, Erklärungen des Erziehungsbegriffes kennen und verstehen zu lernen, wie man sie in der Sprache der Wissenschaft giebt. Wir lassen solche folgen von pädagogischen Autoritäten, als von Curtman, Rüegg, G. Baur, Riecke,

Beneke. (Im Seminarunterricht lasse man in jeder dieser Definitionen aufsuchen, wie darin das Subjekt, das Objekt, das Ziel und die Methode der Erziehung bezeichnet sind.)

I. Nach Curtman ist Erziehung die absichtliche Heranbildung junger Menschen durch erwachsene zu der unter den gegebenen Verhältnissen möglichsten menschlichen Vollkommenheit; oder: die absichtliche Mitwirkung mündiger Personen auf die Entwicklung unmündiger, damit diese ihre individuelle Bestimmung erreichen.

Nach der ersten Definition bezeichnet Curtman die Aufgabe (das Ziel) der Erziehung mit den Worten: möglichste menschliche Vollkommenheit. Auch die heilige Schrift fordert als höchstes Ziel unseres Strebens die Vollkommenheit; denn Christus sagt: „Ihr sollt vollkommen sein, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist." In der betreffenden Stelle (Matth. 5, 48) ist freilich die Vollkommenheit in der Liebe, also sittliche Vollkommenheit gemeint. Curtman redet aber ganz im allgemeinen von Vollkommenheit, folglich ist intellektuelle Bildung mit eingeschlossen. — Die einschränkende Bestimmung: „unter den gegebenen Verhältnissen" trägt ebensowohl der Individualität des Zöglings, wie den oft nur zu sehr mit bestimmenden äußeren Lebensverhältnissen Rechnung. Merke folgendes Dichterwort:

„Zwar ist Vollkommenheit ein Ziel, das stets entweicht,
Doch soll es auch erstrebt nur werden, nicht erreicht."

Die zweite Definition setzt als Ziel der Erziehung: „Erreichung der individuellen Bestimmung" — ohne jedoch näher zu bezeichnen, worinnen diese bestehe. Sie hält sich mithin sehr allgemein. Als Mittel zur Erreichung des Ziels bezeichnet sie: „die absichtliche Mitwirkung mündiger Personen auf die Entwicklung unmündiger". Gut gewählt ist das Wort: „Mitwirkung"; denn es deutet auf das bei der Erziehung so nötige selbstthätige (spontane) Entgegenkommen des Zöglings. Das sehr allgemeine Wort: „Entwicklung" kann, da es hier ohne alle Einschränkung gesagt ist, auf alle Seelenvermögen bezogen werden.

II. Rüegg definiert Erziehung als die absichtliche Einwirkung Mündiger auf Unmündige, um sie zur Freiheit der Selbstbestimmung zu befähigen.

Hier wird „Freiheit der Selbstbestimmung" als Ziel aller pädagogischen Thätigkeit bezeichnet. Was Selbstbestimmung ist, wissen wir. Ist aber nicht die Selbstbestimmung ihrem Wesen nach frei? Sie ist nicht immer frei; denn es kann der Mensch sein Selbst aus irgend welchen selbstsüchtigen Interessen zu dem bestimmen, was er thun und lassen soll; Selbstsucht ist aber nicht wahre Freiheit. Wahrhaft frei ist die Selbstbestimmung erst, wenn der Mensch sein Selbst dem göttlichen Willen gemäß bestimmt. Wir haben schon §. 72 unserer Schulkunde gesehen, wie nur die Liebe den scheinbaren Widerspruch löst, der zwischen dem göttlichen Sollen und unserm freien Wollen (zwischen Notwendigkeit und Freiheit) zu bestehen scheint. Daß übrigens Rüegg das Wort: „Freiheit der Selbstbestimmung" im evangelischen Sinne verstanden haben will, wird sich weiter unten ergeben. Übrigens haben wir bei Rüegg gleich ein Beispiel dafür, daß eine Definition den Worten nach nur auf Willensbildung, also auf Erziehung im engern Sinne zu gehen scheint (Freiheit der Selbstbestimmung liegt entschieden auf dem Gebiet des Willenslebens), während sie gleichwohl Bildung aller seelischen Kräfte in in sich schließt. Selbstbestimmung setzt ja intellektuelle Bildung voraus; denn ich muß wissen, wozu ich mich bestimmen kann und soll. So ist die Rüeggsche Definition bei großer Knappheit der Fassung gleichwohl umfassend; denn sie schließt intellektuelle, ästhetische und sittliche Bildung in sich ein.

III. Nach G. Baur bezeichnet Erziehung die Hilfe, welche einem geistigen Wesen geleistet wird, damit es die Aufgabe seines Daseins mit Bewußtsein und Freiheit verfolge.

Wie haben wir in der Psychologie Bewußtsein erklärt? (Siehe §. 13!) In der Baurschen Definition ist „Bewußtsein" nicht ein Zustand der Seele, sondern ein gewisses Wissen — jene Stufe intellektueller Bildung, in welcher der Mensch die Aufgabe seines Daseins klar erkannt und begriffen hat. Es wird die Aufgabe menschlichen Daseins von der Definition zwar nicht näher bezeichnet, aber gefordert, der Zögling solle sie mit Freiheit verfolgen lernen. Die Definition umfaßt also Bildung der intellektuellen und der sittlichen Kräfte des Menschen. Daß G. Baur mit diesen formalen Bestimmungen seiner Definition auf evangelischem Grunde steht, werden wir im folgenden Paragraph zu zeigen Gelegenheit haben. In einer spätern Auflage seiner „Grundzüge der Erziehung" giebt Baur die Definition von Erziehung so: „Erziehung ist eine solche Einwirkung eines mündigen Menschen auf einen unmündigen, wodurch dieser in den Stand gesetzt wird, mit Selbstbewußtsein und Selbstthätigkeit die Aufgabe seines Daseins zu verfolgen." Merke und prüfe folgendes Wort von Wieland: „Der Mensch wird in dem Maße größer, als er sich selbst und seine Kraft kennen lernt. Gebt dem Menschen das Bewußtsein dessen, was er **ist**, und er wird bald auch lernen zu sein, was er **soll**."

IV. Nach Riecke heißt erziehen: dem Menschen helfen, das zu werden, was er von Natur nicht ist, aber vermöge seiner Natur werden kann und vermöge seiner Bestimmung werden soll.

Diese Erklärung ist ganz formal, aber sinnig. Was ich werden soll, ist meine Bestimmung. Das „Sollen" deutet auf den Willen des Schöpfers; das „Können" auf die Möglichkeit eines Werdens nach dem Willen des Schöpfers. Auch nach dem evangelischen Erziehungsprinzip ist der Mensch von Natur nicht, was er sein soll, kann es aber werden, und wird es, wenn er die von Gott dargebotenen Mittel des Heils ergreift und benutzt.

V. Nach Beneke ist das allgemeinste Grundverhältnis der Erziehung dies, daß die gebildete Vernunft die ungebildete zu sich herauf zieht.

Vernunft kennen wir nach unserer Psychologie nur als ein intellektuelles Vermögen, und zwar als das höchste, womit wir Gott erkennen. (S. §. 47!) Hiernach könnte es scheinen, als wenn Beneke nur die intellektuelle Bildung bestimmt hätte. Dem ist aber nicht so. Seit Kant unterscheidet man theoretische und praktische Vernunft. Die theoretische Vernunft ist das intellektuelle Vermögen der Ideen; als praktische ist sie aber die Leiterin des Willens zu freiem Handeln. Vernünftig handeln heißt eben weise und gut handeln. Als höchstes Ziel der Erziehung setzt nun Beneke: „die gebildete Vernunft des Erziehers". Wir müssen dem Dr. K. Schmidt beistimmen, wenn er in seiner Geschichte der Pädagogik (B. IV. S. 752 f.) sagt: „Es irrt Beneke bei Auffassung des Wesens der Erziehung. Wenn er als Zweck der Erziehung die Erhebung der ungebildeten Vernunft zu der gebildeten, das Hinaufziehen des Zöglings zu dem Standpunkte, auf welchem die Erziehenden selber stehen, bezeichnet; so heißt das — wie Gräfe sagt — den Egoismus auf die Spitze treiben." Nach diesem Prinzip darf der Erzieher zu seinem Zögling sagen: „Werde wie ich bin, so bist du, was du sein sollst." Bei diesem Prinzip „fehlt dem Zöglinge jeder göttliche Keim und der Erziehung jedes göttliche Ziel". (G. Baur.)

Zusatz 2. In unserm Paragraphen und in Zusatz 1 kam wiederholt das Wort „Bildung" vor. „Bilden heißt: einen Stoff einer Idee gemäß formen."

Bilden und erziehen sind aber nicht gleich. Auf den Unterschied von beiden deutet schon der Sprachgebrauch. Man unterscheidet gebildete und un=

gebildete Menschen, erzogene und unerzogene. Ein Gebildeter heißt der, welcher mancherlei gut gelernt hat, so daß er darüber in geselligen Kreisen verständig mit reden kann. Zuweilen nennt man auch schon den einen Gebildeten, der sich in den Formen des Anstandes und der Höflichkeit leicht und gefällig zu bewegen weiß. Aber jene wissenschaftliche und diese konventionelle Bildung schließt nicht notwendig die Sittlichkeit in sich ein, während dagegen Erziehung ohne Sittlichkeit nicht gedacht werden kann. Ein wohlerzogener Mensch wird auch ein gebildeter sein; aber nicht jeder Gebildete ist auch wohlerzogen. Folglich decken sich die Begriffe: Bildung und Erziehung nicht immer. Aber gar nichts Sich-Deckendes haben die Begriffe: ungebildet und unerzogen; denn unter einem ungebildeten Menschen denkt man sich immer einen Erwachsenen, unter einem unerzogenen aber ein Kind, das noch zu erziehen ist. Zur weitern Klarlegung des Unterschiedes von Erziehung und Bildung erinnern wir noch daran, daß man wohl von Gedächtnisbildung und Verstandesbildung redet, nicht aber von Gedächtniserziehung und Verstandeserziehung. (Es sei hier aufmerksam gemacht auf eine vortreffliche Abhandlung über den Begriff „Bildung" in Jos. Heinr. Deinhardts kleinen Schriften unter IV.)

2. Das pädagogische Prinzip.

§. 224. 1. Begriff. Das Wort Prinzip (principium) bedeutet der Etymologie nach Anfang. Wie aber in der Arithmetik der Begriff Einheit notwendig auf den Begriff der Mehrheit hindeutet, so hier der Begriff Anfang auf Fortgang, also auf eine Entwicklung aus einem Anfange heraus. Demgemäß ist das Prinzip einer Wissenschaft ein Satz, aus dem sich die betreffende Wissenschaft organisch herausgestaltet (wie die Pflanze aus ihrem Kern, in welchem sie in allen ihren Teilen potenziell präformiert oder besser prädestiniert ist). Ein Prinzipsatz kann auch ein Grundsatz genannt werden; denn was der Grund für das Gebäude, das ist ein solcher Satz für das über demselben erbaute wissenschaftliche System.

Kahnis definiert den Begriff Prinzip als „einen zum Herrschen gebornen Gedanken — in einen Satz gefaßt".*) In Kraft seiner Herrschaft duldet das einer Wissenschaft zu Grunde liegende Prinzip auch nicht einen Satz, der sich mit ihm in Widerspruch stellen wollte. Die Bearbeitung hat sich in allen Teilen mit dem Prinzip in Übereinstimmung zu halten. Daher giebt ein festgehaltenes Prinzip der betreffenden Wissenschaft innere Einheit und macht sie zum System. In einer Wissenschaft, die, wie die Pädagogik, sittliche Zwecke verfolgt, bestimmt das Prinzip zugleich auch den Geist derselben. Wenn daher Fabri im allgemeinen sagt: „Es liegt alles daran, in welchem Prinzip der Mensch steht; denn nach diesem bildet sich sein ganzes theoretisches und praktisches Verhalten": so gilt das auch von dem Pädagogen und seinem pädagogischen Thun.

2. Notwendigkeit. In Zusatz 1 des vorigen §. haben wir eine

---

*) Prinzip leitet man auch ab von princeps. Dieses Wort (von primus — capio) bedeutet einen, der in einer Reihenfolge der Erste ist. (Fürst — Regent.)

Anzahl Definitionen des Erziehungsbegriffes gegeben. Jeder enthält die wesentlichen Merkmale, die aber an sich das ideale Ziel der Erziehung positiv entweder gar nicht bezeichnen, oder nur schwach durchscheinen lassen. Daher läßt sich auf den Grund einer bloßen Definition von Erziehung nicht ohne weiteres auch ein System der Erziehung gründen; letzteres nur dann, wenn die Definition auch die Aufgabe der Erziehung bestimmt genug bezeichnet. Denn „wo der Zweck unklar ist, wie sollen da die Mittel und Wege zweckmäßig sein!" (Dr. Beck.) Die Erziehung mit ihrer unendlichen Mannigfaltigkeit von einzelnen erziehlichen Thätigkeiten, die Pädagogik mit ihrer gleich reichen Mannigfaltigkeit von Lehren und Regeln kann daher nur durch ein klares und festes Prinzip innere Einheit gewinnen und sich zu einem System gestalten. „Ohne ein ausgesprochenes Prinzip brechen zufällige Meinungen überall herein und finden Vertretung und Anhang." (Roth.)

3. Arten. Historisch unterscheidet man verschiedene Erziehungsprinzipien, je nach dem Zweck, welchen die praktische Erziehung verfolgt, und nach dem Geiste, der diese beherrscht. Die wichtigsten dieser Prinzipien sind: das christliche — das rationalistische — das humanistische — das eudämonistische — das nationale.

3. Besprechung der verschiedenen pädagogischen Prinzipien nach Wesen und Wert.

§. 225. Jedes pädagogische Prinzip zerlegt sich in drei Unterprinzipien; denn jedes giebt ein Ziel der Erziehung an — das ist seine ethische oder teleologische Seite; jedes bezeichnet den Menschen als ein Wesen, an dem das teleologische Ziel der Erziehung erreicht werden kann — das ist seine anthropologische Seite; jedes deutet an, wie (auf welchem Wege) das Objekt der Erziehung dem Ziele der Erziehung, wie es im angenommenen Prinzip gesteckt ist, zu erreichen sei — das ist seine methodologische Seite.*) Halten wir dies

*) Man lese hier in Dr. Schmids „Pädagogischem Handbuch für Schule und Haus" den lehrreichen Artikel „Erziehungsprinzipien" nach. Wir nehmen von da nur folgende Sätze in unsere Schulkunde herüber.

„Wie nun gelangt die Pädagogik zu einem Prinzip? Einmal steht die Pädagogik im engsten Zusammenhange mit der Ethik: was diese als oberstes Moralgesetz aufstellt, muß der Natur der Sache nach zugleich oberstes Prinzip der Pädagogik sein. Sodann hat die letztere ihren Ausgangspunkt in der Psychologie: sie muß ja das Objekt kennen, das erzogen werden soll. Endlich, wenn es sich darum handelt, die Mittel selbst, die die Erziehung zur Erreichung ihrer Zwecke anwenden kann und soll, richtig zu wählen und zweckmäßig zu gebrauchen, bedarf es gewisser Grundanschauungen, die selbst wieder so prinzipiell sind, daß hiervon die ganze Ausführung in Wissenschaft und Praxis abhängt; es ist der Geist in der Methode, es ist der Glaube an die Methode, was sich darin ausspricht und fixiert. So müssen wir für unsere Wissenschaft drei Prinzipien haben: eines, das den obersten Zweck aller Erziehung ausdrückt; ein zweites, das die Grundanschauung vom

Dreifache fest für die Beurteilung der nachstehenden pädagogischen Prinzipien.

I. Das christliche (evangelische) Erziehungsprinzip.

Bei einer so erhabenen und für das Heil der Jugend so unberechenbar wichtigen Kunst, wie die Erziehungskunst ist, müssen wir mit größter Gewissenhaftigkeit ein Prinzip wählen, das der pädagogischen Theorie Einheit, der pädagogischen Praxis den rechten Geist verleiht. Unsere Schulkunde, die notwendig auch schon in ihren bisherigen Teilen von einem bestimmten Prinzip geleitet werden mußte, trägt ihr Prinzip an der Stirn; denn sie nennt sich grundsätzlich „evangelisch". Sie will stehen auf dem festen Grunde des Evangeliums nach der Glaubensnorm der evangelischen Kirche. Von diesem evangelischen Standpunkte aus sehen wir die Erziehung als ein Werk an, das nicht bloß menschlich, sondern zugleich göttlich ist; den Erzieher aber als einen Mitarbeiter Gottes. (1. Kor. 3, 9.)

Wie der evangelische Erzieher in Gott den höchsten Erzieher erkennt; so im Buch der Offenbarung eine göttliche Erziehungsgeschichte. Wir kennen schon das treffliche Wort Goethes von der hohen pädagogischen Bedeutung der Bibel: „Je höher die Jahrhunderte an Bildung steigen, um so mehr wird die Bibel zum Teil als **Fundament**, zum Teil als **Werkzeug** der Erziehung, freilich nicht von naseweisen, sondern von wahrhaft weisen Menschen genützt werden."*)

Ist die Bibel eine göttliche Erziehungsgeschichte, so werden sich in ihr auch Sprüche finden, welche eine evangelische Pädagogik zu ihrem Prinzip und Leitstern wählen kann.

Objekte derselben enthält; ein drittes, das gleichsam den spiritus rector für alle die Mittel darstellt, die dazu angewendet werden sollen, um an und mit dem so beschaffenen, so aufgefaßten Objekte jenen Zweck zu erreichen. Da nun aber das Interesse der wissenschaftlichen Einheit der Pädagogik die Zurückführung dieser drei Prinzipien auf ein einziges fordert, so reduzieren wir sie auf den Fundamentalsatz: „Das Prinzip ist Christus."

*) „So sehr aber jener Begriff einer göttlichen Erziehung ein nicht nur dem Kreise des Erbaulichen oder doch der theologischen Vorstellungsweise angehöriger, sondern auch von der Philosophie anerkannter ist (s. Chalibäus, Spekul. Ethik I. S. 76), so berührt er doch die pädagogische Wissenschaft und Praxis nur in so weit, als es allerdings zum idealen Hintergrund im Bewußtsein des Erziehers notwendig ist, sich als Organ eines höheren, unsichtbaren, allweisen Erziehers zu wissen, der den menschlichen Erzieher selbst noch in seiner Zucht hält. Das giebt ebenso sehr die rechte Demut, wie das richtige Selbstgefühl; was kann doch ein Menschenkind Höheres sein, als ein Rüstzeug Gottes des Allerhöchsten?" (Dr. G. Baur.) In diesem Sinne ist auch uns die Bibel — zwar keine Pädagogik im wissenschaftlichen Sinne, aber der **ideale Hintergrund** einer christlichen Erziehungslehre, und auch noch etwas mehr als bloßer Hintergrund.

Ein solcher Ausspruch ist das Wort Christi an seine Jünger: „Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht; denn solcher ist das Reich Gottes." Dieses Wort hält uns vor das höchste Erziehungsziel, bezeugt die hohe Erziehungsfähigkeit des Kindes, weiset hin auf die von Gott selbst gestifteten Erziehungsveranstaltungen und dargebotenen Erziehungsmittel, und giebt so auch Fingerzeige für die rechte Methode. Betrachten wir dies Wort Christi im einzelnen näher.

„Lasset die Kindlein zu mir kommen" — spricht Christus. Also ist Christus selbst das Ziel der evangelischen Erziehung. An ihm, dem Gottmenschen, schauen wir, bis zu welchem Grade unsere menschliche Natur mit Gott eins werden, welcher sittlichen Vollkommenheit der nach dem Bilde Gottes geschaffene Mensch fähig, welcher Herrlichkeiten er teilhaftig werden kann und soll. „Gleich zu werden dem Ebenbilde des Sohnes Gottes"*): das ist das Ziel sittlicher Vollkommenheit, nach dem alle Glieder des Reiches Gottes ringen sollen für und für. Solches Ziel hat auch die Kindererziehung ins Auge zu fassen. Denn Christus spricht: „Lasset die Kindlein zu mir kommen." Also soll schon mit dem zartesten Alter die Erziehung zu Christo beginnen. Denn wie auch schon das leibliche Auge des Säuglings, weil es sonnenhaft ist, mit Wonnegefühl nach dem Lichte der Sonne ausschaut; so richtet sich ebenso frühzeitig die junge Seele nach dem Licht hin, das da heißet „Licht vom Licht aus Gott geboren". „Der göttliche Erzieher" schauete in der Seele der zarten Kindlein mehr als wir menschliche Erzieher: nämlich einen tief verborgenen Zug zur ewigen Liebe und zum Licht himmlischer Wahrheit. Was Tertullian von allen Menschenseelen im allgemeinen sagt, nämlich daß sie von Natur und im tiefsten Grunde christlich angelegt seien (anima naturaliter christiana): das gilt erst recht von den Kinderseelen, zumal von denen, die von christlichen Eltern geboren und auf Christum getauft sind. (Matth. 18, 2—5. Mark. 10, 13—16.)

„Lasset die Kindlein zu mir kommen." Zu Christo kommt, wer an ihn glaubt. Auch die Kinder sollen lernen, wie Christus uns von Gott gemacht ist zur Weisheit, zur Gerechtigkeit, zur Heiligung und zur Erlösung. Sie sollen lernen mit Bewußtsein sich dem zuzuwenden, der aller Seelen Heil und Heiland ist. Das kann nur geschehen durch angemessene Unterweisung in der Schrift und durch angemessene christliche Zucht. Die Kirche Christi soll auch einem Christenkinde die von Gott gestiftete Heilsanstalt sein, in der es beides, ein „Bürger und ein Pilgrim Gottes ist". Können die Kindlein in das Reich Gottes nur kommen, wenn sie zu Christo kommen, so deutet Christi Wort zugleich auch hin auf die Notwendigkeit einer Wiedergeburt durch den Geist Gottes. (Joh. 3, 3 ff.)

---

*) Röm. 8, 29.

„Lasset die Kindlein zu mir kommen." Wer hat diesen Befehl gegeben? Der, dem alle Gewalt gegeben ist im Himmel und auf Erden; der, welcher das Haupt der Gemeinde Gottes ist. Und wem hat er diesen Befehl gegeben? Zunächst seinen Aposteln, in diesen allen Dienern des Wortes, beides denen, die da pflanzen und denen, die da begießen (1. Kor. 3, 6). Das Wort enthält zugleich eine Warnung an alle Jugendlehrer, den Kindern keine Hindernisse in den Weg zu legen, zu Christo zu kommen, wie jene thun, die falsch lehren und anstößig wandeln. Das Wort Christi gebietet „Achtung der Jugend" noch in einem viel höheren Sinne als jenes Juvenalsche Maxima puero reverentia!

Mit dem Wort: Lasset die Kindlein rc. hat Christus nicht etwa bloß ein ideales Prinzip der Erziehung aufgestellt; er selbst ist zugleich das lebendige Prinzip christlicher Erziehung. Die Perser nahmen bekanntlich zwei Urprinzipien an: Ormuzd und Ahriman. Von Ormuzd — so glaubten sie — gehe alles Gute in der Welt aus, von Ahriman dagegen alles Böse. Das war Mythe. Von Christo geht aber in Wahrheit alles Heil der Seelen aus; denn er ist der Weinstock, seine Jünger aber die Reben an ihm; er ist der „lebendige Weg" zu Gott. (Ebr. 10, 20.) Die Kirchenväter nannten ihn darum den „göttlichen Erzieher" — θεῖος παιδαγωγός.

Es ist klar, wie das in Rede stehende Wort Christi, wird es als Erziehungsprinzip angesehen, seine teleologische, anthropologische, methodologische Seite habe.

Zusatz. Daß die Menschheit zum Bilde des Gottmenschen verklärt werden soll, weissagt der Prophet Maleachi in einem wunderbar sinnreichen Bilde. Nachdem der Prophet in Kapitel 3 erst von dem Vorläufer des Herrn geweissagt hat, beschreibt er darauf das Werk des Messias selbst prophetisch also: „Er wird sitzen und schmelzen und das Silber reinigen; er wird die Kinder Levi reinigen und läutern wie Gold und Silber." Eine Engländerin fand es auffallend, daß es hier heißt: er wird sitzen und schmelzen, und das Silber reinigen; sie meinte, das Schmelzen und Reinigen sei allein die Hauptsache, das Sitzen aber ganz Nebensache. Ein Silberschmied belehrte sie eines Bessern. Gerade das Sitzen sei beim Silberschmelzen von Bedeutung; denn ruhig sitzend richte der Silberschmied sein Auge unverwandt auf den Schmelztiegel, da den Silberblick erwartend. Das Werk der Reinigung sei eben gerade in dem Moment vollendet, wenn der Silberschmied **sein eigen Bild im Silber sehe.** — Wie anschaulich stellt aber dieses Bild die höchste Aufgabe der christlichen Erziehung dar: nämlich daß durch sie das Bild Christi in den Seelen der Kinder ein- und ausgeprägt werden soll. Auch der Apostel bezeichnet dies als die Aufgabe des Evangeliums an den Herzen aller, die daran glauben, wenn er an die Galater schreibt: „Meine lieben Kinder, welche ich abermals mit Ängsten gebäre, **bis daß Christus in euch eine Gestalt gewinne.**"

Ein anderes Schriftwort, das die Aufgabe der Erziehung in wunderbarer Einfalt vollständig enthält, findet sich 2. Tim. 3, 15—17 und lautet: „Weil du von Kind auf die heilige Schrift weißt, so kann dich dieselbe unterweisen zur Seligkeit. Denn alle Schrift, von Gott eingegeben, ist nütze zur Lehre, zur Strafe,

zur Besserung, zur Züchtigung in der Gerechtigkeit, auf daß ein Mensch Gottes sei vollkommen, zu jedem guten Werke geschickt." Dazu sagt der sel. Chr. Fr. Schmidt (Seminardirektor in Annaberg, † 1874): „In dieser Stelle findet sich, wenn man nun einmal nach formaler und materialer Seite der Erziehung unterscheiden will, zunächst das formale Erziehungsziel: der Mensch soll vollkommen sein; ebenso das materiale: der Mensch soll zu jedem guten Werke geschickt sein und werden; ferner das anthropologische Prinzip der Erziehung: der Mensch, und zwar der erziehende wie der zu erziehende, soll ein Mensch Gottes sein. Ebenso ist das methodische (methodologische) Erziehungsprinzip vertreten, indem als Erziehungsmittel aufgeführt sind: Lehre, Strafe, Besserung und Züchtigung in der Gerechtigkeit. Außerdem ist angedeutet, wenn die Erziehung beginnen soll: „von Kind auf", aus welcher Quelle sie schöpfen soll: „aus der heiligen Schrift", und welches Erfolgs sie sich versehen soll: „so kann dich dieselbe unterweisen zur Seligkeit"." Hieraus ergiebt sich, daß die Schrift:

1. das teleologische Prinzip aller Erziehung: Vollkommenheit und praktische Geschicklichkeit zu jedem guten Werk,
2. das anthropologische Prinzip: Gottesebenbildlichkeit und deshalb menschliche Erziehungsbedürftigkeit und -fähigkeit,
3. das methodische (methodologische) Prinzip: Erziehung durch Lehre, Strafe, Besserung und Züchtigung in der Gerechtigkeit oder mit einem Worte: erzieherische Weisheit,

bereits aufgestellt hat, und dazu

4. den Beginn der Erziehung von Kindheit auf, sowie
5. die Lehren und Vorschriften der Schrift als zur Erziehung vorzugsweise nützlich empfohlen und
6. einen nur möglichen, nicht notwendig sicheren Erfolg der Erziehung in Aussicht gestellt hat.

Zusatz. Die oben beigebrachten Definitionen von Erziehung sind nach Art logischer Definitionen, wie schon bemerkt, abstrakt gehalten; daher lassen nicht alle erkennen, welchem Prinzip ihre Verfasser huldigen. Das ist z. B. der Fall bei der Definition von Rüegg. Denn „Freiheit der Selbstbestimmung" könnte im evangelischen, aber auch im rationalistischen Sinne gemeint sein. Rüegg steht aber mit seiner Pädagogik entschieden auf evangelischem Grunde. Er beschreibt das christliche Erziehungsprinzip nach seinem Wesen und seiner praktischen Tragweite so schön, daß wir's uns nicht versagen können, seine Worte hier aufzunehmen. Er sagt: „Gott im Menschen, der Mensch in Gott — das ist das große, ewige Ziel aller Erziehung. Und dieses Ziel ist für den Erzieher kein bloß abstrakter Begriff; es tritt ihm mit der ganzen lebensvollen Frische der Korrektheit in dem Bilde des Gottmenschen anschaulich gegenüber. Ein Leben nach göttlichem Willen ist ein Leben nach dem Vorbilde und im Geiste Christi. Der Zögling muß zu Christus hingeführt werden, damit dieser Gestalt in ihm gewinne und jener in Christo vollkommen werde. In dieser Forderung ist auch alles „Weltliche" mit eingeschlossen; aber es erhält zugleich seine wahre Stellung, seine rechte Ein- und Unterordnung. Die praktische Tüchtigkeit im gewöhnlichen Sinne des Worts hört dadurch auf Selbst-

zweck zu sein, verliert aber nichts von ihrer wahren Bedeutung; denn es giebt keine praktische Tüchtigkeit im Gegensatz zur sittlichen Vollkommenheit. Kenntnisse und Fertigkeiten, zur Verwendung im praktischen Leben erworben, haben nur insofern einen wirklichen Wert, als sie im Dienste unserer höchsten Lebensaufgabe stehen. Wir können daher die oben aufgestellte wissenschaftliche Bestimmung des Erziehungsbegriffes in anschaulicher, konkreter Weise ausdrücken, indem wir sagen: „Die Erziehung hat den Zweck, zu einem selbstthätigen Leben im Geiste Christi zu befähigen."

II. Das rationalistische Erziehungsprinzip.

Religion und Pädagogie (Erziehung) hängen aufs engste zusammen. So war es bei den Heiden, so bei Juden und Christen, so auch bei den christlichen Konfessionen. Ja selbst jede herrschende theologische Richtung innerhalb einer Konfession übte immer auch ihren mächtigen Einfluß auf das öffentliche Erziehungswesen aus, so daß sich die Vorzüge und Mängel einer kirchlichen Zeitrichtung auch auf pädagogischem Gebiete treu abspiegelten. So in der Zeit des Pietismus, so in der Zeit des Rationalismus.

Der Rationalismus als theologische Schule erkennt keine übernatürliche Offenbarung an. Er leugnet ebenso besondere Gnadenwirkungen des Geistes Gottes zur Heiligung der Herzen. Die Vernunft ist ihm die Quelle aller Gotteserkenntnis, das Sittengesetz im Menschen eine sittliche Macht, die alle Sittlichkeit allein wirkt. Nach seiner Meinung bedarf es nur des klaren Bewußtseins des Sittengesetzes, um sittlich zu wollen und sittlich zu werden; denn das Sittengesetz hat in sich eine absolut nötigende und bindende Kraft — es ist der kategorische Imperativus in uns, den Kant in den kurzen Satz faßt: „Du kannst; denn du sollst." Ein Bekenntnis, wie das apostolische: „Gott ist es, der in euch wirket beides das Wollen und das Vollbringen, nach seinem Wohlgefallen" — war dieser Richtung fremd, wohl gar bedenklich, weil es die eigne sittliche Kraftanwendung lähme. Und doch konnte gerade der Apostel, der jenes demütige Bekenntnis gethan, von sich rühmen: „Ich habe viel mehr gearbeitet, denn die andern (Apostel) alle."

Den Pädagogen der Aufklärungsperiode galt nun auch für die Erziehung der sogenannte kategorische Imperativ als oberstes Gesetz, als Grundprinzip. Die Mängel und Unhaltbarkeit dieser theologisch-pädagogischen Richtung stellt Dr. Wiese in dem Schriftchen: „Die Bildung des Willens" in treffender Weise also dar:

„Der Zusammenhang der Pädagogik mit der Religion verschwand mehr und mehr; sie wurde ein Teil der Ethik; daher der unermeßliche Einfluß, den Kants Philosophie auf die Erziehung gerade nach der praktischen Seite der Willensbildung gehabt hat. Nur die Güte des Willens, lehrte er, bestimmt den Wert des Menschen. Der kategorische Imperativ: du sollst gut sein — sollst so handeln, daß die Maxime deines Wollens den Wert eines allgemeinen

Prinzips hat — wendet sich an die selbständige Willenskraft des Menschen und fordert Selbstvertrauen und Selbstüberwindung von ihm."

„Der Rationalismus erklärte gute Gesinnung, Rechtthun und Pflichterfüllung für den besten und bald für den einzigen Gottesdienst, und fand die Genügsamkeit dazu im Menschen selbst. Das Wort von der Wiedergeburt war ihm eine bildliche Redeweise ohne Realität. So trennt er das sittliche Leben vom Glauben. Ist aber die Tugend keine Frucht des Glaubens, so ist sie mein eigen Werk, und soll ich frei werden durch die Tugend, so muß ich mein eigner Heiland sein, und der Tugendstolz ist berechtigt."*) „Gerade der kategorische Imperativ bildet einen Widerspruch gegen das Christentum; er enthält ein unbedingtes Sollen um des Guten willen. Die Autorität liegt dabei in dem Gebote selbst, nicht über ihm; der christliche Glaube dagegen knüpft alles an die Person Jesu Christi und die Thatsachen des Heils. **„Pflicht,** du heiliger Name," ruft Kant aus; aber der Pflichtbegriff bleibt darum, was er ist, ein Abstraktum, das sich mit dem Leben eines Tugendideals nicht erfüllt und eine Kraft des Vollbringens nicht mitteilt. Kant findet sogar den Wert der Tugend vermindert, wenn sie mit Lust am Gegenstande des Wollens, also auch mit persönlicher Teilnahme verbunden ist."

Die totale Trennung von Religion und Sittlichkeit, von Glaube und Tugend war Unnatur.**) Das fühlte Kant später selbst; daher er nachmals nach der bessern und richtigern Bahn einlenkte. Aber anstatt die Sittlichkeit von der Religion abhängig sein zu lassen, wie es das Natürliche ist, machte er die Religion von der Sittlichkeit abhängig, indem erst die Sittlichkeit zur Erkenntnis Gottes führen solle, während gemäß der Idee und Erfahrung das Umgekehrte der Fall ist. „Nicht aus der Sittlichkeit wächst die Religion, sondern aus dieser jene; ja sie sind im letzten Grunde Eins." (Schmid v. Schwarzenberg.)

Auch die evangelische Pädagogik achtet die Vernunft als eine hohe Gabe Gottes. Sie ist ihr das Göttliche im Menschen, durch welche der Mensch erst Mensch ist. Aber sie ist ihr nur das innere Auge (Matth. 6, 23), durch welches wir das Licht der Wahrheit erkennen; nicht aber die Quelle des Lichtes göttlicher Wahrheit. Auch die evangelische Pädagogik wendet sich stetig an den Willen und will diesen kräftigen zu einem gesunden sittlichen Thatleben. Sie findet gerade hierin den wichtigsten, aber auch schwierigsten Teil ihrer Aufgabe; denn das Schwerste von allen Dingen ist, zu wollen, was man will.***)

*) Ganz in diesem Sinne sagt Lessing: „Erziehung giebt dem Menschen nichts, was er nicht aus sich selbst haben könnte; sie giebt ihm das, was er aus sich selbst haben könnte, nur geschwinder und leichter."

**) Diese Scheidung machte sich auf dem Gebiet der Volksschule eine Zeitlang sogar im Religionsunterrichte der Unterstufe geltend. Siehe §. 122.

***) „Alle andern Dinge müssen; der Mensch ist das Wesen, welches will" — sagt Schiller.

Aber eine gesunde evangelische Pädagogik erstrebt nicht Sittlichkeit auf dem Grunde der Eigen- und Selbstgerechtigkeit, sondern auf dem Grunde der Gottesfurcht und des Glaubens. Das muß man jenen Pädagogen der Gegenwart laut zurufen, die immer wieder die Sittlichkeit vom Glauben losreißen, ja die Schule glaubenslos machen wollen. Wenn das Kind lernen soll, auf Gott vertrauen, so muß es glauben, daß Gott ist und daß er gegen die Menschen väterlich gesinnet ist.

Wie gestaltet sich das rationalistische Erziehungsprinzip teleologisch, anthropologisch, methodologisch?

III. Das humanistische Erziehungsprinzip.

Nach diesem Prinzip denkt man sich den Menschen in idealer Vollkommenheit und gewinnt so eine humanitas in abstracto. Das Ideal-Menschliche in jedem einzelnen Menschen zur Erscheinung zu bringen, ist dann die Aufgabe der Erziehung. „Suche das göttliche Urbild in jedem Individuum zu erschauen; dieses Urbild des Individuums muß zur Wirklichkeit werden." (Schwarz.)

Von dem Idealmenschen sagt Schiller: „Jeder individuelle Mensch trägt der Anlage und Bestimmung nach einen reinen idealischen Menschen in sich, mit dessen unveränderlicher Einheit in allen seinen Abwechselungen übereinzustimmen, die große Aufgabe seines Daseins ist."*) Der Idealmensch gestaltet sich also nach Schiller in jedem Individuum individuell, daher muß ihn der Erzieher in jedem einzelnen Zöglinge zuerst zu entdecken suchen, um ihn darnach gleichsam aus dem Rohen heraus zu arbeiten. Jean Paul meint das gerade ebenso, wenn er spricht: „Jeder von uns hat seinen idealen Preismenschen schon in sich, den er heimlich von Jugend auf frei oder ruhig zu machen strebt. In einem Anthropolithen**) kommt der Idealmensch auf Erden an, ihm von seinen vielen Gliedern die Steinrinde wegzunehmen, daß sich die übrigen selber befreien können, dies ist oder sei Erziehung. Nur muß jeder Idealmensch, der in jeder bessern Seele der stehende Hauslehrer bleibt, vorher erraten werden; kein solcher könnte gegen einen andern ausgewechselt werden."

Das Humanitätsprinzip ist abermals nur eine Idee — ein Abstraktum, wie es der rationalistische Tugendbegriff auch ist. Worin die wahre reine Menschlichkeit besteht, sagt es uns nicht. Der evangelische Pädagog hat und schaut in Christo einen reinen Menschen in erhabenster Vollkommenheit. In seinem geschichtlichen Lebensbilde schaut er den Idealmenschen in konkretester Gestalt. „Christus hat zuerst den wahren Universalismus und Humanismus verkündigt, welcher auf der Anerkennung

---

*) Siehe ein anderes Wort Schillers Seite 3 in der Note.
**) Anthropolithen — versteinerte Menschen.

beruht, daß die Menschheit ein großes Ganzes bildet, dessen sämtliche Glieder berufen sind, zu dem höchsten Ziele des menschlichen Lebens und Strebens, zu der Gemeinschaft mit dem wahren, lebendigen und heiligen Gott zu gelangen." (G. Baur.)

Wie sind nach dem humanistischen Erziehungsprinzip die drei Seiten des pädagogischen Prinzips in 3 Sätzen zu geben?

IV. Das eudämonistische Erziehungsprinzip.

Das Sittengesetz hat eine absolut nötigende und bindende Kraft. Dabei ist uns aber auch der Wunsch und das Streben nach Glückseligkeit eingeboren. Die Begriffe Tugend und Glückseligkeit gehören mithin zusammen, sind korrelativisch. Die eudämonistische Pädagogik setzt nun als Aufgabe der Erziehung die Glückseligkeit — das (äußere und innere) Wohlbefinden, oder, da dies hauptsächlich von der leiblichen Gesundheit, oder aber von der praktischen Tüchtigkeit bedingt ist, auch diese. In einen Satz gefaßt lautet demnach das eudämonistische Erziehungsprinzip: Erziehe den Menschen so, daß er glücklich und in seinem Glücke zufrieden oder selig sei. Ein eudämonistischer Theolog des vorigen Jahrhunderts (Steinbart, Professor in Frankfurt a. O., einer der Lehrer Harnischs), faßt dies in einer Frage so: „Was habe ich zu erkennen und zu thun, um meines Daseins möglichst froh zu werden und die größte mir mögliche Summe von Freude zu genießen?" Thomas Hobbes lehrt eudämonistisch also: „Das Sittengesetz ist in nichts verschieden von dem Naturgesetz. Gut und übel ist das Wohl- oder Übelbefinden des einzelnen Menschen, entscheidet sich also nach dem unmittelbaren Gefühl, und hat durchaus keine allgemeine, über das Individuum hinausreichende Bedeutung. Was für mich gut ist, ist für einen andern nicht gut; darüber läßt sich also im allgemeinen nichts festsetzen; jeder entscheidet das nach seiner Empfindung und Erfahrung. Jeder strebt von Rechtswegen darnach, möglichst viel Lustempfindungen zu haben, und darin ist er vernünftig und sittlich. Die Selbstliebe in diesem Sinne, alles auf den eigenen Genuß vom Angenehmen zu beziehen, ist — höchstes Moralgesetz."

Auf dem Gebiet der Erziehung führten diese eudämonistischen Grundsätze auf allerlei Irrwege, nämlich zu einem mühseligen, wahrhaft mechanischen Versuche, etwas von den menschlichen Künsten dem kindlichen Geiste bekannt zu machen, einige Kunstgriffe des Redens und Schreibens ihm anzueignen, etliche schöne Fertigkeiten ihm mitzuteilen, einen gewissen, auf die Gesellschaft berechneten Schein über sein Wesen zu verbreiten. „Aber wie ungenügend bleibt das alles nicht nur für die höhere Bestimmung des Menschen, nicht nur für das gewöhnliche, dem Erwerbe gewidmete Leben, sondern selbst für den sogenannten Lebensgenuß. Wie schwankt ein solcher Erzieher in seinem ganzen Wesen! Zu welchen Extremen treibt ihn wie ein schwankendes Rohr jeder Wind

der Mode, jeder unreife Einfall fremder Langeweile! Wie unruhig, und über das, was er will, niemals gewiß und einig, sinnt er immer, was zu seinem Erziehungsbau für das Leben etwa noch nötig sein könnte!" (Roth a. a. O. I. 16.)

Selbst bei Diesterweg findet sich der eudämonistische Satz: „Da die himmlischen und göttlichen Dinge kein Gegenstand der erfahrungsmäßigen Erkenntnis sein können, so muß es die Hauptaufgabe der Pädagogik sein, den Zögling auf der Erde und in seinen irdischen Verhältnissen gründlich zu orientieren." Auch wir wollen das, und rufen daher jedem Kinde mit dem Dichter zu:

„Lerne viel und werde tüchtig!
Dein Beruf, mein Kind, ist wichtig,
Und es eilt die kurze Zeit."

Aber wir fügen mit demselben Dichter noch hinzu:

„Doch mag sich dein Wissen mehren,
Deiner Kindheit fromme Lehren
Halt in Ehren!"

Der weise Salomo sagt: „Mein Kind, laß die Weisheit nicht von deinen Augen weichen; so wirst du glückselig und klug werden." (Spr. Sal. 3, 21), und der Herr: „Trachtet am ersten nach dem Reiche Gottes und nach seiner Gerechtigkeit." — „Darum lasse man — sagt Roth a. a. O. — den Erziehern ihren schönen Beruf, für die Ewigkeit zu erziehen, so werden sie auch für das Leben brauchbare Jünglinge erziehen. Halten die Erzieher und Lehrer ihren Blick dahin gerichtet: so werden sie über das, was zum Leben nötig ist, nicht irren können." Also: nicht Glückseligkeit, sondern Gottseligkeit sei höchstes Prinzip der Erziehung; die wahre Gottseligkeit führt aber sicher zu unvergänglicher Glückseligkeit. (Beurteilung in kurze Sätze gefaßt, wie oben bei II und III.)

Zusatz. L. Noiré sagt in seinem lehrreichen „Pädagogischen Skizzenbuch": „Verkehrteres giebt es nicht, als das Utilitätsprinzip in der Erziehung wie im Staatsleben voranzustellen. Stellt nur das cui bono? bei allem Wissen und Handeln als obersten Grundsatz auf und bald werden die Pietät, die Liebe zu Elternhaus und Vaterland, die Begeisterung für die höchsten Interessen der Menschheit zu den sehr anzweifelbaren Dingen gehören, d. h. in ihrem innersten Kerne angefressen und zerstört werden." Edler erscheint dem gegenüber der Grundsatz von Montesquieu: „Wenn ich etwas wüßte, was mir nützlich und meiner Familie schädlich wäre, würde ich es aus meinem Geiste verbannen. Wenn ich etwas wüßte, was meiner Familie, nicht aber meinem Vaterlande nützlich wäre, würde ich es zu vergessen trachten. Wenn ich etwas meinem Vaterlande Nützliches, aber dem Menschengeschlechte Nachteiliges wüßte, würde ich es als ein Verbrechen anschauen." Schön gesagt; schöner noch ist aber das kurze Wort der Schrift: „Du sollst Gott lieben über alles und deinen Nächsten als dich selbst" und: „Was du willst, daß man dir thue, das thue auch anderen."

V. Das nationale Erziehungsprinzip.

Unsere Erziehung muß eine nationale werden — oder: die deutsche Schule hat jetzt mehr als je das Nationalbewußtsein zu wecken, das Nationalgefühl zu stärken: so fordert kategorisch eine Richtung der neuern Pädagogik. Zu dem sagen wir von Herzen: Ja; denn wie wir es für Pflicht halten, die Tugend der kindlichen Pietät gegen Eltern und Elternhaus zu pflegen, so halten wir's gleicherweise für Pflicht, in den Kindern die Tugend edler Vaterlandsliebe, eines gehobenen und opferwilligen nationalen Sinnes zu wecken und zu pflegen. Hier aber handelt es sich nicht bloß um pädagogische Pflege nationalen Sinnes, sondern um ein Prinzip, nach welchem die nationale Bildung das Höchste in der gesamten Erziehung sein soll. Gehen wir nun vorerst auf das Wesen des Nationalen etwas näher ein.*)

Unter Nationalität versteht man die Summe der charakteristischen Eigentümlichkeiten eines Volkes. „Sie sind das Band, welches die Glieder der großen, von uns Nation genannten Menschenfamilie zu einer Gesamtheit zusammenfaßt, und diese von andern Gemeinschaften dieser Art unterscheidet. Nationalität ist also die Individualität der Nation. Darnach wird alles national genannt werden können, worin sich dieser eigentümliche Charakter der Gesamtheit darstellt. Aus dieser einfachen Begriffsbestimmung erhellet vor allem, daß es sich hier um etwas Reelles, wirklich Vorhandenes und nicht willkürlich Konstruiertes handelt. Nationalität ist keine Fiktion, sondern eine volle Realität, sie ist auch nicht von Menschen gemacht, sondern ist in ihren Grundzügen und Keimen die unmittelbare Gabe des Schöpfers. Darum ist sie denn auch kein ursprünglich politischer Begriff, sondern ein physischer, geistiger, ethischer, ja selbst religiöser, und kann nur mittelbar zu einem politischen werden, wo Nation und Volk einander berühren."

„An den Versuch, die Eigentümlichkeiten des deutschen Wesens darzustellen, kann man nur schüchtern herantreten. Zwar entwirft uns jedes Lehrbuch der deutschen oder der allgemeinen Geschichte ein Bild der Nationalitäten. Aber ein anderes ist es, an und in der Geschichte einzelne Schlaglichter auf die Nationalitäten fallen lassen und — die wesentlichsten Eigentümlichkeiten herausheben, um auf ihrer Grundlage eine nationale Erziehung zu konstruieren."

„Was zunächst die geistige Eigentümlichkeit des Deutschen betrifft, so ist oft genug ausgesprochen worden, daß sie vorzugsweise in der Fähigkeit bestehe, sich in die Objekte seiner geistigen Thätigkeit zu vertiefen. Dies hat uns den Ruhm der „wissenschaftlichen Nation", der Nation der Denker und Philosophen eingetragen. Derselbe Zug

*) Eine „Wissenschaftliche Beilage zur Leipziger Zeitung" (in Nr. 95 vom Jahre 1861) brachte einen sehr gründlichen Artikel über „die Erziehung zur Nationalität" — dem wir die Schilderung der deutschen Nationalität entnommen haben.

geht durch das deutsche Gemütsleben, ein Zug nach Innerlichkeit und Tiefe der Empfindung. In ihm hat die deutsche Dichtung ihre reichste Nahrungsquelle, und auf ihm ruht die deutsche Familienhaftigkeit. Somit ergiebt sich auch der deutsche Typus auf religiösem Gebiete, das lebendige innere Ergreifen des Christentums und das Streben nach Versöhnung des Glaubens und Wissens. Als sittliche Grundeigentümlichkeit erscheinen die uralte germanische Treue, das beharrliche Festhalten an gegebenen oder festgegründeten Ordnungen und Gemeinschaften, darum auch die davon untrennbare Gerechtigkeit und die mit beiden zusammenhängende Fähigkeit der Selbstentäußerung."

Ihre Nationalität rein zu halten und zu bewahren, ist Pflicht jeder Nation. Um deutsches Wesen mit Begeisterung warm und innig lieben zu können, muß man seinen Wert erkannt haben und zu würdigen vermögen. Dazu gehört aber ein Grad geistiger Bildung, wie ihn das Kindesalter noch nicht haben kann. Da kann wohl die Elementarschule auf Pflege des nationalen Sinnes noch gar nicht eingehen? O das doch! Aber sie thut es mehr mittelbar. Ein Kind, das von einer deutschen Mutter geboren, genährt und gepflegt worden, das im deutschen Familienleben groß gezogen, in einer deutschen Schule von deutschen Lehrern mit deutscher Gründlichkeit und deutschem Gemüt in Religion, deutsche Sprache, deutsche Geschichte eingeführt worden, das dazu deutsche Volks- und Vaterlandslieder singen und in ihnen deutsch patriotisch fühlen gelernt: ein solches Kind hat sicher nationales Wesen und nationalen Geist reichlich in sich aufgenommen. Ausgereiften nationalen Sinn und Geist suche man beim Manne, nicht beim Kinde.

Bei der Pflege nationaler Bildung, soweit sie der Volksschule zukommt, hat sich der Erzieher davor zu hüten, daß er im Kinde gegen andere Nationen nicht Geringschätzung oder gar Haß absichtlich nähre. Das Christentum, obwohl es bei den verschiedenen Nationen nationale Färbung annimmt, ist seinem Geiste nach kosmopolitisch; darum muß sich die nationale Bildung der universal-christlichen unterordnen.

Wie gestaltet sich die teleologische, anthropologische und methodologische Seite des Erziehungsprinzips nach dem nationalen Erziehungsprinzip?

Zusatz. Dr. Th. Waitz spricht sich über nationale Erziehung in seiner allgemeinen Pädagogik also aus: „Wir glauben den neuerdings mehrfach ausgesprochenen Gedanken nicht übersehen zu dürfen, die Pädagogik sei gegenwärtig in ein ganz neues Stadium durch die Entdeckung des Satzes getreten, daß man den Zweck der Erziehung nicht mehr, wie früher, in allgemein menschliche, sondern in nationale Bildung zu setzen habe.*) So richtig es aber auch ist, daß man einen pädagogischen Fortschritt in der Hervorhebung und Geltendmachung der nationalen Bildungselemente sieht und so große Anerkennung es verdient, daß man in der neuesten Zeit angefangen hat, diese Elemente zu untersuchen und gebührend zu würdigen, so ist doch nicht schwer

*) Auf welche ganz unpädagogische Doktrin das nationale Erziehungsprinzip führen kann, lehrt das Schriftchen von Fr. Matthes, Die Staatsschule. Siehe Schulk. S. 150!

zu zeigen, daß der Zweck der Erziehung nicht in der Bildung zur Nationalität als solcher, oder bestimmter — in der Kräftigung und scharfen Ausprägung des Nationalgefühles und Nationalbewußtseins gesucht werden darf. Diese Forderung ist so weit davon entfernt, der Pädagogik eine neue Bahn zu öffnen, daß sie nur als der Ausdruck des Gefühls einer allerdings sehr wunden Stelle der Gegenwart zu betrachten ist. Einer umsichtigen und durchsichtigen Erziehung gegenüber erscheint sie nicht als ein neues, sondern als ein in ihr wesentlich schon enthaltenes Prinzip. Jede Erziehung nämlich, die nicht auf vage Ideale allgemeiner Menschenbildung, sondern auf bestimmte sittliche Zwecke hinarbeitet, erhält notwendig schon von selbst einen nationalen Charakter; denn teils wird dieser durch den lebendigen Gebrauch der Sprache, durch tieferes Verständnis ihres Geistes und das Hineinleben in ihn herbeigeführt, teils ruhen alle Formen der sittlichen Gesinnung und der sittlichen Thätigkeiten so durchaus auf nationalem Boden, daß alle Erziehung zur Sittlichkeit nur vermittelst eines immer festeren Anwachsens auf diesem Boden selbst zu stande kommen kann. Alle Erziehung trägt und überträgt notwendig einen bestimmten Nationalcharakter. Sie ist bedingt durch diesen, sie kann und soll kräftigend und abklärend auf das Nationalbewußtsein zurückwirken, aber ein solches **schaffen** kann sie nicht und soll sie nicht. — Und soll etwa die Erziehung um ihres nationalen Zweckes willen das allgemeine Wohlwollen auf die Stamm- und Sprachverwandten beschränken? Sollen etwa die Deutschen auf Kosten ihres unbefangenen Urteils, das sie vor Franzosen und Engländern voraus haben, zu einer nationalen Überschätzung verleitet werden? Nationalitäten werden **nicht gemacht durch Erziehung,** sie müssen **in der Geschichte von selbst wachsen.** Deutsche Wissenschaft, deutsches Leben, deutscher Charakter stehen selbständig da, und kein Erzieher kann deshalb mit ihnen und durch sie, indem er zur Sittlichkeit bildet, anders als zur Nationalität bilden."

Litteratur. Bei B. G. Teubner ist erschienen (1872) eine Monographie „Über nationale Erziehung" — vom Verfasser der „Briefe über Berliner Erziehung". (Lehrreich.)

4. Über die Begriffe: Schulerziehung, Schulunterricht, Schulzucht und Schuldisziplin.

§. 226. Die Begriffe der Überschrift haben in der Pädagogik verschiedenen Inhalt — werden in verschiedenem Sinne gebraucht. Es ist wichtig, diese unterschiedenen Bedeutungen kennen zu lernen.

Schulerziehung wird, wie das Grundwort Erziehung, im weitern und engern Sinne genommen. Im weitern Sinne umfaßt es alles, was die Schule für Erziehung überhaupt thut — beides durch Unterricht und Zucht. In diesem weitern Sinne ist das Wort genommen, wenn man etwa fragt, worin sich die englische Schulerziehung von der deutschen unterscheide.

Wenn aber Schulunterricht und Schulerziehung geschieden werden, dann steht letztere im engern Sinne, gleichbedeutend mit Willensbildung.

Stehen Schulerziehung und Schulzucht neben einander, so hat das erstere Wort eine noch engere Bedeutung. Man versteht dann unter Schulerziehung nur die auf die innere Gesinnung gerichteten pädagogischen Einwirkungen, also z. B. Erziehung zur Gottes-

furcht, zur Demut, zum Gehorsam, zur Wahrhaftigkeit u. s. w.; unter Schulzucht aber die Summe der Anordnungen und praktischen Handgriffe, durch die der Lehrer eine gute äußere Ordnung herstellt und aufrecht erhält, als: Stille, Aufmerksamkeit, Verträglichkeit, Höflichkeit, kurz alles, was man zu einer guten äußeren Zucht rechnet.

Wenn man Schulzucht und Schuldisziplin neben einander stellt, dann bedeutet Schulzucht so viel als Schulerziehung, während Schuldisziplin nur die auf die äußeren Ordnungen bezüglichen pädagogischen Veranstaltungen in sich begreift. Das Wort Schuldisziplin kommt aber auch im Sinne von Schulerziehung im engern Sinne vor. So in dem Titel einer monographischen Schrift von O. Fr. Kruse: „Schuldisziplin, besonders zum Behuf der sittlichen Hebung der Schuljugend."

Folgendes Bild kann den verschiedenen Umfang der eben besprochenen pädagogischen Begriffe näher veranschaulichen:

Schulerziehung.

Schulerziehung . . . . . Schulunterricht.

Schulerziehung . . . . Schulzucht.

Schulzucht . . . . Schuldisziplin.

Schuldisziplin im Sinne von Schulerziehung im engern Sinne.

5. Willensbildung nach ihrem Wert.

§. 227. Der Unterricht hat eine gar große Aufgabe. „Er ist es — wie Kruse schön ausführt — welcher alle Begriffe und Ideen einleitet und vermittelt, welche das Leben und Handeln leiten, regeln und in Übereinstimmung mit den sittlichen und religiösen Vorschriften bringen sollen. Wie Irrtümer und Vorurteile thatsächlich das sittliche Leben sehr verkümmern und verunstalten, ja es verkommen lassen; so müssen im umgekehrten Verhältnisse wahre, richtige und klar aufgefaßte Begriffe höchst fruchtbar auf Herz, Sinn und Charakter einwirken, müssen notwendig selbst das Leben umwandeln und es von allen anklebenden Fehlern reinigen. Wie das Sonnenlicht eine Pflanze aus dem tiefen dunkeln Schoß der Erde hervorzieht und an das Tageslicht fördert, so muß das Licht wahrer und fruchtbarer Erkenntnis jegliches Streben nach dem Edlen und Höheren erwecken, fördern, nähren und begünstigen. Wahre Erleuchtung bessert die Menschen unter allen Umständen. Besonders können jugendliche, für alles Schöne, Gute und Edle so sehr empfängliche Gemüter von Ideen, wie von einer unmittelbaren Anschauung so lebendig und so tief ergriffen werden, daß sie oft im stillen für sich eine Sinnesänderung beschließen, oder doch die Worte, worin eine Wahrheit eingekleidet ist, wie ein Spruch, eine Sentenz, ihrer Seele

unvergeßlich bleiben und ihnen auf ihrem Lebenswege wie warnende Schutzgeister vor Augen schweben." Auch nach dem Evangelio ist es erst die erkannte Wahrheit, die da frei macht. Wir haben mit Fleiß die hohe pädagogische Bedeutung des Unterrichts noch einmal vorgestellt, damit niemand meine, wir dächten vom Unterricht gering, wenn wir nun doch der Erziehung einen noch höheren Wert beilegen.

Es ist ja unleugbar, daß der Mensch nicht so lebt, wie er denkt, sondern so denkt, wie er lebt. „Es ist eine alte Verkehrtheit — sagt Grobe*) — die Motive unserer Handlungen im Kopfe, anstatt im Herzen zu suchen. Wo die innere Triebfeder ruht, da ruht auch die Kraft, die Kraft zur Ausübung des Guten, wie zur Bekämpfung des Bösen. Der Wagenführer setzt sich aber vorn auf die Lokomotive und nicht hinten auf den Appendix; denn bei der Kraft muß auch die Leitung sein. Und der Matrose, oben im Mastkorbe hängend, hat freilich eine große Aussicht und Fernsicht, doch leitet er das Schifflein nicht, und den glücklichen Hafen zwar erspähend, hat er doch keine Kraft auf denselben zuzusteuern. Dort unten am Ruder sitzt der Steuermann, blickt schweigend und denkend hin auf den Kompaß und lenkt so ruhig und weise durch Sturm und Wellen des Schiffes Lauf. Darum ist das Herz das eigentliche Centrum, wonach jeder Erzieher mit allem Fleiß zu zielen hat. Herz gut, alles gut; Herz schlecht, alles schlecht; denn aus dem Herzen gehet das Leben." (Spr. Sal. 24, 20.) So spricht auch der Erlöser: „Aus dem Herzen kommen arge Gedanken."

„Es bedarf keines weiteren Beweises — sagt Wiese a. a. O. — daß für die Pädagogik die schwerste Aufgabe nicht auf dem Gebiet des Wissens und Könnens, sondern auf dem des Willens liegt. Was ist Mitteilung von Kenntnissen und alle Kunst der Methodik gegen den berechtigten Anspruch, daß die Erziehung dazu helfe, daß ein Menschenherz fest werde. So ist denn die Bildung des Willens der eigentliche Mittelpunkt der Erziehung."

Zusatz. Wellington that im englischen Parlament, als er gegen Einführung der allgemeinen Schulpflicht kämpfte, den derben Ausspruch: „Ohne Erziehung schafft ihr durch eure Schulbildung raffinierte Teufel." Milder klingt folgende Sentenz: Qui proficit in litteris, et deficit in moribus, plus deficit quam proficit.

6. Einteilung der Erziehungslehre.

§. 228. Wie man beim Unterrichte unterscheidet:

Lehrer — Schüler — Lehre;

so beim Erziehen:

Erzieher — Zögling — Erziehung.

Hiermit ist die Einteilung für den gegenwärtigen Teil unserer Schulkunde gegeben.

---

*) Siehe dessen Schrift: „Wert und Weise der christlichen Erziehung."

Erstes Kapitel.

Vom Erzieher.

§. 229. Wenn Jakobus schon von dem Lehrer sagt: „Unterwinde sich nicht jedermann, Lehrer zu sein"; so dürfen wir mit gesteigertem Ernst den Mahnruf thun: „Unterwinde sich nicht jedermann, Erzieher zu sein." Als Erzieher ist der Lehrer Hirt seiner Herde — Seelsorger, geistlicher Vater. Qualis rex, talis grex. Der Erzieher muß das ganz sein, was seine Zöglinge durch ihn werden sollen. Die Persönlichkeit des Erziehers ist daher für die Erziehung von noch höherer Bedeutung, als die des Lehrers fürs Lehren. Ist's bloß aufs Lernen abgesehen, so übersieht man bei einem sonst geschickten Lehrer sittliche Fehler; beim Erzieher ist die eigene Sittlichkeit eine Grundforderung. Ihm gilt der Paulinische Mahnruf nach seiner ganzen Schwere: „Allenthalben stelle dich selbst zum Vorbild guter Werke, mit unverfälschter Lehre, mit Ehrbarkeit." Selbst Rousseau gestand zu, „daß ein Kind unmöglich durch jemand gut erzogen werden könne, der selbst nicht gut erzogen sei". Daher beschließt G. Baur seine Erziehungslehre mit der Erklärung: „Die tüchtige Persönlichkeit des Erziehers und Lehrers ist und bleibt die zuverlässigste Garantie für das Gelingen pädagogischer Bemühungen, und, wenn in irgend einem menschlichen Berufe, so gilt den Pädagogen das Wort: Werdet besser, so wird's besser!" Ganz ebenso Dr. Wiese a. a. O.: „Nach allen Seiten erweist sich die Persönlichkeit als das wirksamste Bildungsmittel für die Jugend; in ihr fand auch Plato zuletzt die vielbesprochene Frage nach der Lehrbarkeit der Tugend gelöst; Tugend ist nur lehrbar durch Tugend, indem ihre lebendige Erscheinung Liebe und Nacheiferung weckt." Und Plutarch sagt: „Man muß für seine Kinder nur solche Lehrmeister wählen, an deren Leben und Sitten nichts auszusetzen ist und die eine große Erfahrung haben."

Die erste Frage an einen christlichen Jugenderzieher ist, wie schon §. 90 ausgeführt worden, die nach seinem Glauben. Selig, wer mit Petro bekennen kann: „Es ist in keinem andern Heil, ist auch kein andrer Name den Menschen gegeben, darinnen wir sollen selig werden, als der Name Jesus Christus."

Die zweite Frage kommt der ersten an Bedeutung gleich; es ist die Frage des Herrn: „Hast du mich lieb?" Ist der evangelische Lehrer von Liebe zu seinem Erlöser erfüllt, so werden die Kinder durch ihn zu gleicher Liebe entzündet werden. Kannst du nun auf jene Frage des Herrn mit Berufung auf die Allwissenheit des Herzenskündigers antworten: „Ja, Herr, du weißt, daß ich dich lieb habe!" dann erst gilt auch dir das Berufungswort: „Weide meine Lämmer!"

Wo wahrer Glaube und ungeheuchelte Liebe, da folgt die Treue von selbst, jene Treue, welche in Demut sich nie genug thut im Dienste des Herrn, und deren Losung ist: „Thun wir zu viel, so thun wir's Gotte."

Aber es giebt noch Spezialtugenden, ohne welche der Erzieher sein schweres Werk auch nicht gedeihlich würde ausrichten können.

Bei den Persern wurden Königskinder, insbesondere aber der Thronerbe mit höchster Sorgfalt erzogen. Sie glaubten, daß ein einzelner Erzieher nicht alle die Vollkommenheiten haben könne, zu denen ein solcher Prinz erzogen werden müsse. Daher solle man vier wählen, von denen der erste der Weiseste, der zweite der Gerechteste, der dritte der Besonnenste (Mäßigste), der vierte der Mutigste (Tapferste) sein müsse. Zu diesen vier Kardinaltugenden müsse ein Königskind erzogen werden; eben darum müßten auch seine Erzieher in ihren Persönlichkeiten jene vier Tugenden in möglichster Vollkommenheit repräsentieren.

Sind Christenkinder als Kinder Gottes nicht auch Königskinder? Als solche sollen auch sie zur Weisheit und Gerechtigkeit, zu Besonnenheit und heiligem Mute erzogen werden. Eben darum muß aber auch der christliche Erzieher diese Kardinaltugenden selbst besitzen. „Er muß die Weisheit von oben haben, die da ist aufs erste keusch, darnach friedsam, gelinde, läßt ihr sagen, voll Barmherzigkeit und guter Früchte, ohne Heuchelei." Er soll in Christo gerechtfertigt, nachjagen der Gerechtigkeit des Lebens. Er soll mäßig und nüchtern sein, und auch erfüllt von heiligem Mute im Kampfe für alles Gute und gegen das Böse.

Aber der Erzieher muß sich auch bei Ausübung des Erziehungsgeschäftes weise, gerecht, besonnen und mutig erweisen.

Die Weisheit in der Erziehung giebt sich darin kund, daß der Erzieher das Ziel der Erziehung klar ins Auge faßt, und daß er die rechten Mittel in rechter Weise anwendet. Wie viel dazu gehört, werden wir im Verlauf weiter kennen lernen.

Die Gerechtigket in der Erziehung giebt sich darin kund, daß der Erzieher von keinem Kinde mehr fordert, als es nach dem Maß seiner Kraft und unter Berücksichtigung der einschlagenden Verhältnisse leisten kann, und daß er auch Lohn und Strafe nach dem Maß strenger Gerechtigkeit erteile. Auch hierüber später Spezielleres.

Der Erzieher muß im Werk der Erziehung allenthalben Besonnenheit an den Tag legen. Die Tugend der Besonnenheit giebt sich kund in Beherrschung seiner selbst, wenn ihn Unmut oder Ungeduld befallen will; sie bewahrt ruhige Überlegung bei der Wahl und bei Anwendung pädagogischer Zuchtmittel. Diese Besonnenheit schließt weiter in sich jene Geduld, die der schwachen Kinder Jugendfehler (vitia aetatis) tragen kann, nach dem apostolischen Wort: „Wir, die wir stark sind, sollen der Schwachen Gebrechlichkeit tragen" — und: „Den Schwachen bin ich

geworden als ein Schwacher, auf daß ich die Schwachen gewinne."

Endlich soll ein Erzieher auch ein mutiger Mann sein. Wir meinen hier nicht bloß jenes freudige Gottvertrauen, das auch bei amtlichen Widerwärtigkeiten den Blick fest nach oben richtet; sondern insbesondere jene sittliche Entschiedenheit, die das Böse nicht tragen mag, sondern ihm überall, neben der nötigen Milde, auch mit gebührendem Ernste entgegentritt. Wer aus Weichlichkeit oder Feigheit allerlei Unarten seiner Kinder ungerügt durchgehen lassen kann, weil ihm entweder die nötige Kraft in Verfolgung sittlicher Ziele abgeht, oder weil er aus selbstsüchtigen Interessen der Eltern Unwillen nicht erregen mag: der kann nicht wohl Erzieher sein. Auch dem Erzieher gilt das Wort: „Sei stark in dem Herrn und in der Macht seiner Stärke!"

Es sei genug an den bemerkten und beschriebenen Eigenschaften eines guten Erziehers. Sie fordern so Großes, daß man in Demut mit Luther sprechen muß: „Wer kann aber in dieser Gebrechlichkeit und Schwachheit der Natur solch Ziel erreichen!" — Nun, erreichen werden wir's freilich nicht; aber mit Ernst darnach ringen; das können und sollen wir. In einer Zeit, wo man sehr geneigt ist, den Lehrer nur als Lehrer hochzustellen, als sei das Erziehen etwas Nebensächliches, muß man den Mahnruf des Fallen*) immer wieder laut ertönen lassen: **„Erzieher** müssen die Lehrer wieder werden, wenn die Schule wieder ihre Würde, ihren Segen erhalten soll. Der Zweck alles Unterrichts ist **die Erziehung."** „Unter den Lehrern — sagt Rothe — sehen wir nicht den Gelehrtesten am besten unterrichten, sondern denjenigen, welcher die größte **moralische** Wirksamkeit auf seine Schüler ausübt."

Zweites Kapitel.

Vom Zögling.

§. 230. Das Objekt der Erziehung ist der Zögling. Daß der Erzieher das Objekt kennen müsse, das von ihm erzogen werden soll, haben wir schon §. 4 ausgesprochen. Aus diesem Grunde haben wir eine ziemlich ausführliche Psychologie unserer Unterrichts- und Erziehungslehre vorausgehen lassen, auf die wir hier in allen ihren Teilen verweisen.

Wozu der Zögling erzogen werden soll, auch das haben wir in unserm Erziehungsbegriff, wie in unserm pädagogischen Prinzip klar dargelegt.

G. Baur bespricht in dem Kapitel, in welchem er vom Zögling

*) Siehe dessen Bildersaal deutscher Dichtung.

handelt: Alter, Geschlecht und Temperament des Zöglings. In wie weit auf diese drei Stücke bei der Erziehung Rücksicht zu nehmen, werden wir passenden Orts in der Erziehungslehre selbst mit erörtern.

So liegt es denn in der Anlage unseres Lehrbuches begründet, daß gegenwärtiges Kapitel so kurz ausfallen mußte, als es der Fall ist.

Drittes Kapitel.

Von der Erziehung im engern Sinne — Willensbildung.

Allgemeines.

1. Möglichkeit der Willensbildung.

§. 231. Die Frage, ob Willenserziehung möglich, wird verneint und bejahet. Der Determinismus leugnet, der Indeterminismus behauptet sie. Gehen wir auf die Sache näher ein.

Determinieren heißt bestimmen. Ist der menschliche Wille determiniert, dann bestimmt er sich nicht selbst, sondern wird bestimmt. Von woher bestimmt?

Man unterscheidet dogmatischen und philosophischen Determinismus.

Der dogmatische Determinismus ruht auf dem Satze, daß wir als Geschöpfe nach unserm ganzen leiblichen und geistigen Sein vom Schöpfer abhängen. Gott gab Art und Maß der Gaben, die wir haben; er bestimmte, was wir thun und lassen sollen, er giebt Kraft und Gelegenheiten zu all unserm Thun. Der Prädestinatianer fragt da: was kann der Mensch wider Gott? und antwortet: Nichts, gar nichts. Kann denn aber der Mensch nicht bewußt widerstreben? Kann er sich nicht für und wider Gott bestimmen? Hat er nicht die Freiheit, Gutes und Böses zu erwählen? Weil er das kann, so ist sein Thun und Lassen keineswegs absolut prädestiniert — sein Wille ist indeterminiert. Hier treten nun freilich Notwendigkeit und Freiheit in ein eigentümliches Verhältnis zu einander. Wie ist es möglich, daß dem göttlichen Sollen gegenüber ein freies Wollen der Menschen bestehen kann? Das ist möglich, wie wir schon einmal ausgeführt haben. Denn das göttliche Sollen ist ein Gebot seiner Liebe gegen uns, das nur unser Bestes, unser zeitliches und ewiges Wohl will. Erkennt der vernünftige Mensch in Gottes Willen die Güte und Liebe seines Schöpfers, dann erwacht in ihm Gegenliebe, die ihn zum freien und freudigen Gehorsam treibt. Daher ist — was hier noch einmal hervorzuheben — die Liebe das einende Band zwischen göttlichem Sollen und menschlichem Wollen, die Versöhnung zwischen moralischer Notwendigkeit und sittlicher Freiheit. In der Liebe sind wir beides: Gottes Knechte und Gottes freie Kinder.

Der philosophische Determinismus wendet das Gesetz der Notwendigkeit, das im Reiche der äußeren Natur herrscht, auch auf die persönlichen oder geistigen Wesen an. Der Determinist Schopenhauer sagt in der Schrift: „Die beiden Grundprobleme der Ethik", „daß der Wille und Charakter jedem Individuum so entschieden schon angeboren sei, daß er durch nichts, auch durch keinen erziehenden Einfluß geändert werden könne. Dem Boshaften sei seine Bosheit ebenso angeboren, wie der Schlange ihre Giftzähne und ihre Giftblase; so wenig, wie sie, könne er es ändern; dies dennoch zu hoffen, sei ein Traum der Moralisten". Diese Lehre hebt alle Zurechnung, folglich alle Sittlichkeit auf, sie läßt die Annahme einer sittlichen Weltordnung als einen Traum erscheinen, ihr ist darum auch alle Pädagogik ein thörichter Wahn und vergebliche Mühe.

Der philosophische Indeterminismus anders. Er setzt Freiheit des menschlichen Willens, darum auch die Möglichkeit der Erziehung zur Erreichung der menschlichen Bestimmung.. Der christliche Erzieher aber — der hält erst recht fest an der Freiheit des Willens; darum ist ihm die Erziehung eine erhabene Pflicht, deren rechte Ausübung von gesegnetstem Erfolg begleitet sein kann und wirklich ist.

Zusatz. Denjenigen Lesern, welche sich über Determinismus und Indeterminismus gründlich belehren wollen, empfehlen wir: Dr. J. B. Meyer, Philosophische Zeitfragen in populären Aufsätzen. 2. Aufl. 1872. Meyer tritt entschieden für die Willensfreiheit des Menschen ein und bekämpft siegreich diejenigen, welche sie leugnen, und zwar leugnen: 1. aus materialistischen Voraussetzungen (wegen der Abhängigkeit unserer Seele vom Leibe); 2. aus empirischen Gründen (wegen der statistisch nachweisbaren(?) Gesetzmäßigkeit unserer nur scheinbar freien Entschließungen und Handlungen); 3. aus idealistischen spekulativen Gründen (sowohl — wegen der Abhängigkeit unseres Handelns von den uns bestimmenden Motiven und der notwendigen Bestimmung dieser Motive durch den uns einmal gegebenen Charakter und die uns beeinflussenden Lebensverhältnisse, als auch — wegen der innern Undenkbarkeit der Willensfreiheit); 4. aus religiösen Gründen (wegen der Unvereinbarkeit der menschlichen Willensfreiheit mit der Gnade und Freiheit Gottes).

2. Die Mittel der Willensbildung.

§. 232. Die Schulerziehung hat eigentlich nur zwei Mittel, auf den Willen bildend einzuwirken: den Unterricht und die Schulzucht.

a) Das erste und wichtigste Mittel der Willensbildung ist unstreitig der Unterricht; denn alle Übungen des Lernens sind immer zugleich Übungen des Willens. Lernen ist Thätigkeit. Es kommt auch nicht ein Erkenntnisakt zu stande, wobei nicht der Wille konkurrierte, und je geistiger die Erkenntnisakte werden, desto geistiger auch das mit denselben verbundene Wollen. Wir müssen das hier ein wenig weiter ausführen.

Die einfachsten Erkenntnisakte sind die des sinnlichen Wahrnehmens. Keine Wahrnehmung geschieht ohne Aufmerksamkeit; diese ist aber ein aktives Verhalten der Seele — also ein Willensakt. Die un=

zähligen Übungen, welche der Anschauungsunterricht anregt, sind mithin ebenso viele Übungen des elementaren Wollens, als sie Übungen des elementaren Erkennens sind.

Dem Kinde werden in und außer der Schule unzählige Worte und Gedanken zugeführt, die es merken soll. Bei jeder Gedächtnisübung ist immer zugleich der Wille thätig. Ist der Stoff schwer zu merken, so bedarf es selbst bei der mechanischen Weise des Memorierens einer nicht geringen Willensenergie.

Das gedächtnismäßige Lernen nennt man konzeptives. So oft der Geist eine neue Vorstellung in sich aufnimmt, findet eine Konzeption statt. Von den bloßen Konzeptionen unterscheidet sich das verstandesmäßige Lernen — Perzeption genannt. Erst wenn das Kind die Begriffe einer Rede einsehen gelernt, hat es den Sinn der Rede verstanden — dieselbe perzipiert. Bildender Unterricht erhebt stetig die vorerst bloß gemerkten Vorstellungen ins Licht des Verständnisses, macht die Konzeptionen zu Perzeptionen. Die Anstrengungen des Geistes, Begriffe, Regeln, Beweise und dergleichen einzusehen, oder gar zu finden, sind viel energischer, als die des bloßen Konzipierens. Das Verstehen erfordert oft ein wahres Ringen des Geistes, eine ungewöhnliche Kraftanstrengung. So ist hier wieder klar, daß auch alle Arten von Denkübungen zugleich Willensübungen sind und sein müssen.

Der Unterricht soll endlich auch so erteilt werden, daß er die eigene Produktivität der Kinder anregt. Wenn aber das Kind Aufgaben bekommt, die es nach eigner Überlegung lösen soll, so kommt hier erst recht der Wille in Betracht. Versteht es der Lehrer, den Fleiß der Kinder anzuregen, so thun letztere aus eigner Bewegung oft mehr, als von ihnen gefordert worden. So oft das bei einem Kinde der Fall ist, bethätigt sich schon seine freie Selbstbestimmung. Gute Lehrer geben zu Zeiten absichtlich mäßige Aufgaben, mit dem Bemerken, daß es jedem Kinde frei stehe, auch mehr zu arbeiten. Diejenigen Kinder, in denen der Trieb der Selbstthätigkeit erwacht ist, werden das thun.

Es wirkt jeder Unterrichtsgegenstand in seiner Weise auf den Willen ein, am tiefsten aber die Religion, weil diese zugleich Grundgesinnungen in der Seele erzeugt, aus denen das sittliche Handeln des Menschen stetig hervorgehen soll. So übt also aller Unterricht an sich zugleich erziehlich; denn er ist überall mit einer geistigen Zucht verbunden. Er setzt überall Willigkeit zum Lernen voraus und rechnet auf diese. Kurz: der Lehrer muß die Kunst verstehen, in seinem Unterricht die Spontaneität mit der Rezeptivität aufs innigste zu verbinden. Denn aller Unterricht ist erst bildend, wenn er das Interesse für den Gegenstand zu wecken und festzuhalten versteht.

b) Das zweite Hauptmittel der Willensbildung liegt in der Schul-

zucht. Die Schule ist ein organisch geordnetes Gemeinleben. Der Lehrer ist das Haupt, gleichsam der Regent seiner Kinderschar; die Kinder stehen zu ihm im Verhältnis der Unterthänigkeit. Der Wille des Lehrers ist das Gesetz der Schule, den die Kinder zu respektieren haben. Nichts wird während der täglichen Schulzeiten in das bloße Belieben der Kinder gestellt, oder ihren Launen überlassen; vielmehr muß sich der kindliche Wille stetig üben, sich in den gesetzlichen Schranken zu bewegen, die des Lehrers Wille vorzeichnet. Hier befindet sich das Kind in einer fortgesetzten Übung der Unterordnung unter einen höheren Willen. So öffnet sich hier ein weites Feld der mannigfaltigsten Übungen der Willensbildung.

Zudem hat das Kind in seinem Verhalten auch vielfältig auf seine Mitschüler Rücksicht zu nehmen. Auch nach dieser Seite hin eröffnet sich ein weites Feld von Pflichten der tragenden, selbstverleugnenden, dienenden Liebe u. s. w. Das Christentum erweist sich nach zwei Seiten hin pädagogisch wirksam: es ist personenbildend und gemeinschaftbildend. Die christliche Schule hat in jedem Kinde persönliche Tugenden zu pflegen, aber auch die Gesinnungen der Liebe, die das Zusammensein und das Zusammenleben mit andern Kindern heischt.

So wird denn das Leben in der Schule für das Kind eine rechte Schule des Lebens. Unsere Erziehungslehre wird das im einzelnen weiter ausführen.

3. Allgemeinste Einteilung der Willensbildung.

§. 233. Man unterscheidet: Lehre von der Willensbildung an sich und angewandte Willensbildung; letztere heißt gewöhnlich angewandte Erziehungslehre. Der erste Teil verhält sich zum zweiten wie Theorie zur Praxis, also wie Lehre zur Anwendung.

Erster Abschnitt der Willensbildungslehre.

Von der Willensbildung an sich.

Stufen der Willensbildung.

§. 234. Ziel aller Willensbildung ist, formal ausgedrückt, die Freiheit des Willens, die freie Selbstbestimmung. Das Kind soll lernen alles, was es zu thun schuldig, in freier Liebe zum Gesetz und zum Gesetzgeber thun. Denn nur die Liebe ist aller Gesetze wahre Erfüllung.

Zu diesem freien Liebesgehorsam zu erziehen, ist also die Aufgabe der Willenserziehung. Aber welch' ein langer Weg von den ersten

Willenstrieben an bis hinauf zur vollkommenen Willensfreiheit! Welch' große Schwierigkeiten bereiten der normalen Willensbildung des Kindes Eigenwille, Trotz, Störrigkeit und allerlei verkehrte Neigungen, daß da oft auch der einsichtigste und erfahrenste Erzieher ratlos wird. Ohne den Zwang einer weise berechneten Zucht ist Willenserziehung gar nicht möglich. Verträgt sich denn aber dieser Zwang mit der Willensfreiheit? Ist denn ein erzwungener Gehorsam ein freier? Kann Zwang je zur Freiheit führen? Hier tritt uns eben ein höchst wichtiges Problem entgegen, das wir in die Frage fassen wollen: Wie habe ich's anzufangen, daß das Kind, indem ich durch Geltendmachung meines Willens seine Freiheit einschränke und es mir unterwürfig mache, dennoch frei handeln lerne? Unsere Erziehungslehre wird das nachzuweisen haben. Im voraus merken wir uns aber den Satz: „Nur diejenige Erziehung zum Wollen wird die rechte sein, welche die keimende Selbständigkeit im Kinde so achtet, daß auf die Erziehung des Willens durch andere die Bildung desselben als Selbstthat folgt, die alsdann das ganze Leben hindurch in Übung erhalten wird." (Dr. Wiese.)

Im allgemeinen lassen sich nun in der Entwicklung des Willenslebens drei Hauptstufen unterscheiden. Auf der niedrigsten Stufe regt sich der Wille in Form von Trieben. Die allerersten Triebe sind noch unbewußt; erst wenn diese Naturtriebe zu bewußten werden, werden sie zu Willenstrieben. Solange aber das Kind noch nicht verständig ist, vermag es seine bewußten Willenstriebe noch nicht verständig zu ordnen. Da tritt nun die Verständigkeit der Eltern und Erzieher hinzu, welche des Kindes Thun und Lassen ganz unmittelbar leiten. Diese Stufe und Weise pädagogischer Einwirkung auf das Willensleben der Kinder wollen wir die unmittelbare Willensbildung nennen.

Wenn die Erkenntniskräfte sich bis dahin entwickelt haben, daß das Kind in seiner kindlichen Lebenssphäre zu überlegen anfängt, ob und wie es etwas zu thun habe; wenn es sich dann erst infolge seiner kleinen Überlegungen zum Handeln entschließt: dann beginnt bei ihm das verständige Wollen. Von da ab wenden sich nun die Erzieher an den aufwachenden Verstand des Kindes, um durch ihn auf seinen Willen einzuwirken; denn von da geben die Erzieher, und zwar in angemessener Steigerung, dem Kinde allerlei Befehle, die es zu befolgen hat. Wird der Gehorsam von seiten des Kindes verweigert, so wendet man sich wohl zunächst noch einmal an sein besseres Wissen und fordert es auf, sein ungeziemendes Thun ordentlich zu überlegen; hilft das nicht, so treten Züchtigungen ein, die dem Gebote Nachdruck geben und zum Gehorsam zwingen sollen. Denn wo das Recht zu gebieten ist, da ist auch das Recht, die Übertreter der Gebote zu strafen. Diese Stufe und Weise pädagogischen Einwirkens auf das Willensleben

der Kinder wollen wir Willenserziehung nach dem Gesetz der Zucht nennen.

Die streng gesetzliche Zucht übt einen Zwang auf die Willensentschließungen des Kindes aus. Man kann durch gesetzliche Zucht wohl Gehorsam erzielen, aber durch sie allein nicht jenen freien und willigen Liebesgehorsam, der auch ohne die Zucht der Strafe das Gesetz erfüllt. Darum darf auch die Zucht der Strafe nur soweit statthaben, als es wirklich nötig ist. Daneben muß noch eine andere Weise Platz greifen, welche der eigenen Entschließung des Kindes Raum läßt. Es geschieht das, wenn man das Kind zu einer Pflichterfüllung nur ermahnt, vor Übertretung warnt u. s. w. Das ist aber ganz die Weise, wie das Evangelium auf den Willen der Menschen wirken will, das zu seiner Annahme wohl einladet und nötiget, aber durchaus nicht zwingt. Wir erinnern an das Wort des Herrn im Gleichnis vom großen Abendmahl, wo er zu seinem Diener spricht: „Nötige sie herein zu kommen, daß mein Haus voll werde." Es verhalten sich in der That die zweite und dritte Weise, auf das Willensleben der Kinder bildend einzuwirken, gerade so, wie auf dem Gebiete des Reiches Gottes Gesetz und Evangelium, oder aber wie Furchtgehorsam zum Liebesgehorsam. Da das Evangelium das Gesetz der Freiheit heißt, so können wir nun die dritte Stufe oder Weise, auf den Willen der Kinder pädagogisch einzuwirken, als Willenserziehung nach dem Gesetz der Freiheit bezeichnen.

Es hat sich uns ergeben, daß wir die Willensbildung an sich in folgenden drei Stufen zu behandeln haben.

I. Unmittelbare Willensbildung.
II. Willensbildung durch das Gesetz der Zucht.
III. Willenserziehung nach dem Gesetz der Freiheit.

Es haben diese drei Stufen zur Basis die drei Stufen des Willenslebens, die wir in der Psychologie mit den Namen:

Willenstriebe — Willkür — Wille

bezeichnet haben.

Übrigens versteht es sich auch hier von selbst, daß in praxi diese Stufen sich nicht nach Zeitabschnitten scharf sondern lassen; sie schieben sich in einander und gehen neben einander. Denken wir uns die Erziehungszeit bis zum 21. Lebensjahre gehend, so könnten wir wohl drei Abschnitte bilden: von 1—7, 7—14, 14—21, und nun sagen: in der Zeit bis zum 7. Lebensjahre steht der zu erziehende Mensch vorherrschend unter der unmittelbaren Willensleitung; in der Zeit vom 7. bis zum 14. Lebensjahre vorherrschend unter dem Gesetz der Zucht; in der Zeit vom 14. bis 21. Lebensjahre vorherrschend unter dem Gesetz der Freiheit.

Zusatz. Mit obiger Dreiteilung stehen wir durchaus auf dem Boden der göttlichen Pädagogik; denn dieselbe korrespondiert offenbar mit den drei Hauptstufen der Entwicklung des Reiches Gottes.

a. Die Menschheit von Adam bis auf Moses war noch ohne ein positives Gesetz, aber gleichwohl Gegenstand der göttlichen Erziehung, und zwar unmittelbarer — durch Theophanien, Gesichte, Offenbarungsträume, besonders auch durch Bestrafung im Gewissen. (1. B. Mos. 6, 3.)

b. Unter Moses empfing Israel ein positives Gesetz und kam so unter die Zucht des göttlichen Gesetzes. Das alte Testament nennt dieses Gesetz mit seinen Strafandrohungen selbst ein Zwangsgesetz (Jerem. 31, 32. Ps. 95, 10.); daher der Prophet auf eine neue Offenbarung hinausweist, wo Gott sein Gesetz in die Herzen schreiben werde. (Jerem. 31, 31.)

c. Mit dem Evangelio kam in die Herzen das Gesetz des Geistes, der da frei macht von dem Gesetz der Sünde und des Todes (Röm. 8, 2. Gal. 5, 18.); daher Jakobus das Evangelium das „vollkommene Gesetz der Freiheit" nennt. (Jak. 1, 27.)

Die drei Stufen sittlicher Lebensentwicklung wiederholen sich auch im Leben der Einzelnen, wie das Beispiel des Apostels lehrt.

a. Röm. 7, 9 sagt Paulus von sich: „Ich lebte einst (Luther: etwa) ohne Gesetz". Der Apostel blickt zurück auf einen Zustand seines geistlichen Lebens, wo das göttliche Gesetz mit seinen hohen sittlichen Forderungen ihm noch nicht zum vollen Bewußtsein gekommen war, wo er — nach seinem eignen Geständnis — noch nicht wußte, daß schon die böse Lust Sünde ist. (Status securitatis.)

b. Röm. 7, 9 sagt er: „Da kam das Gesetz" d. i. es gelangte mit dem Ernst seiner hohen sittlichen Forderungen in mir zum vollen Bewußtsein, so daß es mich meine Sünde erkennen lehrte, die es aber nicht wegnahm. Im Gegenteil wurde die Sünde gerade durchs Gesetz nun erst recht erregt, oder — wie Paulus sagt — lebendig, nach dem Wort Ovids: Nitimur in vetitum. (Status sub lege.)

c. Durch den Glauben an Christum, der des Gesetzes Ende ist, überkam Paulus das „Gesetz des Geistes", von dem er rühmt, daß es ihn frei gemacht habe vom Gesetz der Sünde und des Todes. Denn wo der Geist des Herrn ist, da ist Freiheit." (2. Kor. 3, 17. — Status regenerationis.)

Erste Stufe der Willensbildung —
oder
Die unmittelbare Willenserziehung.

Einleitung.

§. 235. Nach Jean Paul fängt alle Erziehung beim Gehorsam an; denn „das eigentlich menschliche Leben zeigt sich auch beim Kinde zuerst in seinen Willensäußerungen" — die der Leitung bedürfen. Der Eigenwille entwickelt sich sehr früh und wird zu einer Macht, wenn ihm die elterliche Erziehung nicht zeitig und stetig entgegenwirkt. Er kann bis zum sechsten Lebensjahre so stark werden, daß die jetzt eintretende Schulerziehung mit seiner Bekämpfung lange zu thun hat. Mütter, die über ihre Kinder nicht mehr Herr werden können, freuen sich auf die Zeit, wo sie sie der Schule übergeben können, von der sie zunächst weniger erwarten, daß ihre Kinder da Kenntnisse gewinnen, als vielmehr, daß sie folgen lernen. Kant sagt: „Disziplin unterwirft den Menschen den Gesetzen der Menschheit, und fängt an, ihn den Zwang der Gesetze fühlen zu lassen. Dies muß aber frühe geschehen.

So schickt man z. B. Kinder anfangs in die Schule, nicht schon in der Absicht, damit sie dort etwas lernen sollen, sondern damit sie sich daran gewöhnen mögen, still zu sitzen und pünktlich das zu beobachten, was ihnen vorgeschrieben wird, damit sie nicht in Zukunft jeden ihrer Einfälle wirklich und augenblicklich in Ausübung bringen mögen."

Die Mittel, durch welche die Elementarklasse auf das noch wenig entwickelte und wenig feste Willensleben der Kleinen bildend einwirkt, sind insbesondere: Gewöhnung und Gewährung — Verhütung und Behütung — Vorbild.

A. Gewöhnung und Gewährung mit Versagung.

a) Gewöhnung.

§. 236. *α*) Wesen. Gewohnheit ist eine durch lange und stetige Übung angeeignete Weise irgend eines Thuns oder Verhaltens, es betreffe nun eine leibliche oder eine geistige Übung oder Fertigkeit. Was zur Gewohnheit geworden, das thut man ganz unwillkürlich und unbewußt. Hat sich ein Kind angewöhnt, mit der linken Hand zu essen, so kann ihm die Mutter den Löffel 100 und noch 100 mal in die rechte Hand geben — im Umsehen nimmt ihn das Kind immer wieder in die linke Hand. Wird ein zur Zerstreuung geneigtes Kind nicht gleich von Anfang des Schullebens an Aufmerksamkeit gewöhnt, dann wird es später sehr schwer, es der Zerstreutheit zu entreißen und an dauerndes Aufmerken zu gewöhnen. Gute und üble Angewöhnungen werden zuletzt eine Macht, die nur schwer wieder überwunden werden kann. Was zur Gewohnheit geworden, ist wie ein angeborner Naturtrieb. Daher sagt man: Consuetudo est altera natura. Das Sprichwort: „Jung gewohnt, alt gethan" — und der Salomonische Spruch: „Wie man den Knaben gewöhnt, davon läßt er nicht, wenn er alt ist" — besagen dasselbe. „Neigung besiegen, ist schwer, gesellt sich aber Gewohnheit wurzelnd allmählich dazu — unüberwindlich ist sie." (Goethe.)

Die Gewöhnung ist darum ein überaus wichtiges Mittel der ersten Willensbildung, sie ist eine Grundlage für alle höheren Stufen der Willenserziehung. Im Schulleben erstrecken sich die Gewöhnungen teils auf das äußere Wohlverhalten der Kinder, teils auf ihr Verhalten beim Unterricht.

Was das äußere Verhalten betrifft, so sollen die Kinder sich gewöhnen, sittsam zu kommen und zu gehen, während des Unterrichts nicht zu plaudern, sich in der Schule still zu verhalten, anständig zu sitzen, ihre Schulbücher reinlich zu halten, beim Kommen und Gehen sittig zu grüßen, gegenseitig Verträglichkeit zu üben, sich gegenseitig Hilfen zu leisten u. dergl. m.

Beim Unterricht werden die Kinder gewöhnt an lautes, lautreines,

richtig betontes Sprechen, an Aufmerksamkeit, an anhaltendes Denken, an geordnetes Wiedererzählen und dergl.

β) Methodisches Verfahren. Bei der Gewöhnung kommt alles auf den Lehrer an. Ein Lehrer, der selbst gut spricht, in jeder Beziehung ein Mann der Ordnung ist, wird nicht dulden, daß seine Kinder schlecht sprechen, oder sich Ordnungswidrigkeiten erlauben. Es wird ihm immer vorschweben das Bild einer Schule, in der sich die Kinder nach allen Seiten hin so verhalten, wie es eben in einer guten Schule sein muß. Das hierbei zu beobachtende methodische Verfahren beruht auf der einzigen Regel: Das Kind werde durch Wort und Vorbild stetig zu Verhaltungsweisen angehalten, die es zu aller Zeit beobachten soll. Bei der großen Beweglichkeit und Unstetigkeit kleiner Kinder muß der Lehrer unausgesetzt zu dem anhalten, was sie thun sollen. Darüber mag er oft recht ermüden; aber es ist notwendig, daß er's thue. Ganz besonders möge der Lehrer stetig bedacht sein, seine Kinder zu gewöhnen an Stille, an Aufmerksamkeit und an Denken.

Das Kind soll in der Schule auf bestimmte Zeit still sitzen. Da muß es denn die Glieder seines Körpers, insbesondere auch den Mund, in ungewohnte Zucht nehmen. Das Ruhigsitzen und Stillesein fällt ihm anfänglich sehr schwer. Hier hat nun der verständige Lehrer der kindlichen Natur gewisse Konzessionen zu machen. Aber wie? Dadurch, daß er absichtlich körperliche Bewegungen veranlaßt, die sich mit dem Unterrichte leicht verbinden lassen. Dahin gehören: das Aufheben der rechten Hand von den Kindern, die dadurch anzeigen wollen, daß sie die Antwort wissen und zu sagen bereit sind; ferner das Aufstehen der Kinder, die vom Lehrer zum Antworten aufgefordert werden; weiter das Aufstehen der ganzen Klasse, wenn ein Satz oder ein Spruch oder Verse eines Gedichtes im Chor gesprochen werden sollen; ebenso das kommandomäßige Ausführen gewisser Handbewegungen, durch die man der Schläfrigkeit wehren und Munterkeit erzeugen will, als: Rechte Hand hoch! Ab! Linke Hand hoch! Ab! Beide Hände hoch! Ab! Rechte Hand vor! Zurück! Wenn Rekruten durch anhaltendes Exerzieren ermüdet sind, dann heißt es: „Rührt euch!" und die nun eintretende freie Bewegung wirkt Sammlung der Kraft. In der Unterklasse lasse man die Kleinen auch öfter aufstehen und „sich rühren", d. i. Hände und Oberkörper auf eine halbe Minute nach Herzenslust tüchtig schütteln. Das macht munter, dazu lustig zu neuer Lernarbeit.

An Aufmerksamkeit muß man die Kinder von Anfang des Schullebens fortgesetzt zu gewöhnen suchen, so lange, bis das Kind seinen Geist auf den Gegenstand auch ohne Erinnern beharrlich richtet. Man lasse darum die Kinder sich so setzen, daß der Lehrer die Augen aller sehen kann. Alle Kinder richten den Blick auf den Lehrer, der Lehrer seinen Blick auf alle Kinder. Auge ruht da auf Auge; denn in den Augen der Kinder erblickt der Lehrer, so zu sagen, den Geist seiner Kinder. Der geübte Lehrer sieht es dem Kinde an den Augen ab, ob

es an seinem Unterricht Interesse hat oder nicht. Bemerkt er, daß die Aufmerksamkeit fehlt, so fordere er von dem betreffenden Kinde ein eben gesprochenes Wort, oder eine eben gegebene Erklärung zu wiederholen. Vermag das Kind der Forderung nicht zu genügen, dann bemerke er: „Ich sah dir's wohl an, daß du nicht acht gabest.“ Die Kinder merken dann bald, wie der Lehrer es ihnen ansieht, ob sie aufmerken oder nicht, und das spornt sie an zur Aufmerksamkeit. Bei 60 bis 80 Kindern ist es keine leichte Aufgabe für den Elementarlehrer, die Aufmerksamkeit aller zu kontrollieren und stetig anzuregen. Es ist aber ein herrlicher Anblick, wenn's der Lehrer dahin gebracht hat, daß alle Kinder der Klasse gespannte Aufmerksamkeit zeigen. Wenn der Unterricht stofflich interessant ist, formell faßlich und anregend erteilt wird, so reizt er von selbst zu reger Aufmerksamkeit, daß es da besondern Ermunterns nur selten bedürfen wird.

Wie an Aufmerksamkeit, so gewöhne der Lehrer seine Kinder auch an Denken. Durch zu weniges und zu leichtes Fragen kann eine ganze Klasse zuletzt ganz denkfaul werden. Denken weckt Denken, und ein an Denken gewöhntes Kind handelt auch mit Überlegung; es lernt stetig bedenken, was es thun oder nicht thun darf, und wie es das Erlaubte ausführe. Aber nur denkanregender Unterricht macht geübt im Denken, überlegsam im Handeln. Wie viel gehört aber dazu, genau zu bemessen, welche Denkfragen man dem Kinde auf jeder Stufe seiner intellektuellen Bildung geben kann und muß, wenn das Denken schrittweis auf immer höhere Stufen der Denkgeübtheit gebracht werden soll.

γ) Wert. Gute Gewöhnungen erleichtern das Schulhalten und wirken wohlthätig fürs ganze Leben; denn: „Wie man einen Knaben gewöhnt, so läßt er nicht davon, wenn er alt ist.“ Plutarch nennt sogar die Tugend „eine lange Gewohnheit“. Wenn aber Deinhardt in der Schmidschen Encyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens sagt, daß die Gewöhnung und Gewohnheit gewissermaßen das Wesen der Erziehung selbst bezeichne — so scheint uns das ein wenig zu viel gesagt; denn an sich ist ein Handeln aus Gewohnheit, weil nicht aus innerster freier Selbstbestimmung hervorgehend, nicht das Ziel, folglich auch nicht das Wesen der Erziehung, sondern nur eine notwendige Vorstufe.

Zusatz. Auch die Chinesen legen bei ihrer Erziehung auf die Gewöhnung einen großen Wert. In betreff der Aufmerksamkeit bestimmt ihre Pädagogik: „Beim Lesen müssen Augen, Geist und Ohr nur auf den einen Gegenstand gerichtet sein, und der Schüler darf nicht eine Sache mit dem Munde lesen, während er im Geiste mit etwas anderm beschäftigt ist.“ (Dr. Cramer a. a. O. Bd. II. S. 10.)

b) Gewährung mit Versagung.

§. 237. So nötig es ist, den kindlichen Willen während der ersten Stufe seiner Willensbildung unmittelbar zu leiten; so muß man

darin doch auch Maß halten. Man darf den Willen des Kindes nicht bis dahin beschränken, daß jede eigne Willensregung gleichsam völlig unterdrückt wird. Wenn man sagt, daß vor allem der Wille des Kindes gebrochen werden müsse, so kann das doch nur vom trotzigen Eigenwillen gemeint sein, nicht vom Willen überhaupt, als sollte und müßte das Kind vor allem willenlos gemacht werden. Das wäre ein jesuitischer Grundsatz. (Siehe Teil V über Erziehung der Jesuiten.) Das Kind soll ja wollen lernen. Darum verbinde man schon bei den Kleinen mit der Gewöhnung auch die Gewährung. Letztere besteht darin, daß man das Kind öfter absichtlich sich selbst überläßt, damit es thue, was es selbst will. Es tritt der Erzieher in solchem Falle erst dann wieder an das Kind heran, wenn er merkt, daß es Unrechtes thut oder thun will. Hierbei kommt es wohl vor, daß sich das Kind durch eigenwilliges Thun Schaden zufügt. Hat es durch verbotenen Gebrauch scharfer Gegenstände sich verwundet, so wird es nun durch Schaden klug, begreift den Grund des Verbots der sorgsamen Mutter und beachtet es vorkommenden Falls besser.

Im Schulleben kommt die Gewährung selten vor. Die Kinder bitten den Lehrer, daß er sie ein ihnen lieb gewordenes Lesestück noch einmal lesen, einen schönen Gesang noch einmal singen, für ein aufgegebenes Gedicht ein anderes lernen lasse; daß er mit ihnen einen Ausgang da oder dorthin mache: in diesen und ähnlichen Fällen gewährt der Lehrer, d. h. eigentlich: er läßt sich bestimmen von Wünschen der Kinder.

Der Erzieher kann nicht immer alle Wünsche seiner Kinder erfüllen; er wird manches versagen müssen. Das pädagogische Gewähren und Versagen setzen beide auf Seiten der Kinder geäußerte Wünsche voraus; auf Seiten des Erziehers aber Erwägung der Zulässigkeit des Gewünschten, wovon dann seine Entscheidung abhängig ist. Das versagende Wort mag dem Kinde nicht immer gefallen; es hat es aber zu respektieren.

B. Verhütung und Behütung.

§. 238. *α*) Wesen. Verhütung besteht darin, daß der Erzieher vom Kinde absichtlich fern hält, was diesem sittlich nachteilig werden könnte. Die Behütung ist damit nahe verwandt.

β) Weise. Durch Verhütung wird der Wille des Kindes ebenfalls unmittelbar geleitet, jedoch nur negativ. Schon das elterliche Haus übt sie. Gute Eltern wachen sorgsam darüber, daß ihre Kinder von unartigen Kindern nicht sehen und hören, was ihre bessern Gewohnheiten und Sitten verderben könnte. Auch in der Schule kann und soll der Lehrer Verhütung üben. Gesetzt, er wollte nach einer Religionsstunde ein ausgestopftes Tier besprechen; so würde dieser Gegenstand die Kleinen gewiß zerstreuen, wenn er ihn vor der Religionsstunde

mit in das Lehrzimmer brächte und da vor den Augen der Kinder aufstellte. Diese Störung der Aufmerksamkeit kann er verhüten. Bemerkt er, daß zwei nebeneinander sitzende Kinder so plauderhaft sind, daß sie auch auf wiederholtes Erinnern von dieser Unart nicht lassen: so setzt er sie getrennt. Will man, daß die Kinder ohne Drängen und Stoßen aus der Schule gehen, so entlasse man sie bankweise; denn hier gilt die alte Regel: Divide et impera! Wenn man als Regel festhält, daß nach Schluß der Schule immer die Kinder der Bank, die am stillsten und ordentlichsten sitzen, zuerst fortgehen dürfen; so kann man versichert sein, daß die obern Bänke sich diese kleine Beschämung bald ersparen werden. In Unter- und Mittelklasse ist diese einfache Maßregel sehr wirksam. Wenn die Kinder auf dem Heimgange sich unartig betragen, so kann das der Lehrer dadurch verhüten, daß er entweder einige bessere Kinder für wohlanständiges Verhalten auf dem Schulwege verantwortlich macht, oder aber, daß er diejenigen Kinder, welche sich ungebührlich betragen, etwas später entläßt. Die altchinesische Pädagogik enthält zur Verhütung von dergleichen Unordnung ähnliche Bestimmungen. Da heißt es unter anderm: „Ist die Schule zu zahlreich, so mache man Abteilungen beim Nachhausegehen, indem man die zuerst entläßt, die am weitesten von der Schule entfernt wohnen, oder auch, indem man die jüngsten zuerst wegschickt. Auf dem Wege dürfen die Kinder nicht spielen!"

Die Kinder kommen oft vorzeitig zur Schule, und treiben da wohl allerlei Unfug. Der Lehrer kann das leicht verhüten, teils dadurch, daß er Klassenälteste für die Ruhe vor der Schule verantwortlich macht, oder aber daß er selbst sich 10 Minuten vor Schulanfang in der Klasse einfindet. Wenn jedes kommende Kind seinen Platz sofort still einnehmen und für den Unterricht etwas durchgehen muß: so wird alles verhütet, was die Kinder für die kommende Religionsstunde zerstreuen könnte.

Die Unaufmerksamkeit wird am besten verhütet, wenn der Lehrer seinen Unterricht interessant zu machen weiß. Darum kann der treue Lehrer schon durch gewissenhafte Vorbereitung mögliche Zerstreuung und Unaufmerksamkeit verhüten. Auch gute Lehrer machen die Erfahrung, daß es in den Unterrichtsstunden dann nicht nach Wunsch geht, wenn sie an genügender Vorbereitung behindert gewesen.

γ) Wert und Grenzen der Verhütung. Daß Verhütung und Behütung ihren Wert für die Erziehung haben, liegt auf der Hand. Sie haben ihn nicht bloß für das erste Kindesalter, sondern selbst für das Knaben- und Jünglingsalter. Wie viele Jünglinge und Jungfrauen mögen dadurch vor gefährlichen Abwegen und sittlichen Verirrungen bewahrt geblieben sein, daß treue Eltern oder Lehrer sie von verführerischen Gesellschaften fern hielten. Diese Behütung hat ja selbst auch in der christlichen Moral ihre Bedeutung, wie uns die sechste Bitte des heiligen Vaterunsers lehrt. (Siehe noch 1. Tim. 6, 20. 2. Tim. 3, 5. Tit. 3, 10.)

Freilich ist es auch wahr, daß man in der Verhütung und Be-

hütung zu weit gehen kann. Eine über das Maß gehende Abgeschlossenheit der Jugend von dem Umgange mit Menschen bewahrt vielleicht vor dieser oder jener Versuchung, birgt aber in sich oft Reize zu viel schlimmern Dingen als die sind, vor denen jene Abgeschlossenheit bewahren sollte. Werden dem Jünglinge die Gelegenheiten zum Kampf mit den Versuchungen entzogen, so benimmt man ihm die Gelegenheit, seinen Charakter zu stählen. Kinder — und von deren Erziehung ist ja in unserer Schulkunde allein die Rede — gleichen aber immer den schwachen Bäumchen, die der Gärtner anbindet; dadurch beschränkt er zwar bis auf die Zeit ihrer Erstarkung ihre freie Bewegung, aber er verhütet auch, daß wilde Stürme sie knicken. Man nehme indes dies Gleichnis nur als das, was es ist; denn Seelen pflegt man anders als Bäume.

C. Vorbild.

§. **239.** Auch schon auf das erste kindliche Alter wirkt das Thun der Eltern anregend; denn es weckt den Nachahmungstrieb. Es ist unberechenbar, wie ganz im stillen das mannigfaltige Thun der Eltern das Denken und den Thätigkeitstrieb der Kinder anregt und befruchtet. „Ohne vorsprechen zu wollen, ohne absichtlich vorzusingen, vorzumalen, ist alles Sprechen und Thun der Mütter und Lehrer eine stille Aufforderung zur Imitation für das Kind.“ Wie oft versuchen die Kleinen, der Mutter oder dem Vater bei der täglichen Arbeit Hilfe zu leisten, trotz ihres Unvermögens und Ungeschicks. Dieser Nachahmungstrieb hat auch für die Schulerziehung große Bedeutung; er unterstützt nicht nur das Lernen (er ist ja im Grunde ein Lerntrieb), sondern auch das sittliche Verhalten der Kinder. Er wird geweckt durch das Vorbild des Lehrers. Ist der Lehrer ein Muster von Pünktlichkeit, so werden sich seine Kinder bald auch pünktlich gewöhnen. Erteilt der Lehrer seinen Unterricht mit Lust und Freude, so werden die Kinder gern zuhören und mit Lust lernen. Des Lehrers Interesse am Gegenstande erweckt der Kinder Interesse für den Gegenstand. Ist der Lehrer freundlich in dem Umgange mit den Kindern, so werden die Kinder auch untereinander freundlich sein. So in vielen andern Fällen. Es ist darum die apostolische Ermahnung gerade für den Erzieher von hoher Bedeutung: „Allenthalben stelle dich selbst zum Vorbild guter Werke!“ wie die andere: „Werdet Vorbilder der Herde!“ Wenn Seneca von den Menschen im allgemeinen sagt, daß „sie den Augen mehr glauben, als den Ohren“; so gilt das von Kindern erst recht. Ebenso hat das Wort Platos pädagogische Bedeutung: „Die bloße Nähe eines göttlich-gesinnten Mannes giebt Kraft zum Guten, wie man in der Nähe eines mutigen Kriegers selbst mutig wird.“

Zweite Stufe der Willensbildung
oder
Die Erziehung nach dem Gesetz der Zucht.

Einleitung.

§. 240. Die Erziehung nach dem Gesetz der Zucht ist also die zweite Stufe der Willensbildung. Sie hat nach unserer theoretischen Scheidung die Form der unmittelbaren Willensleitung hinter sich, die Form der Willensbildung nach dem Gesetz der Freiheit nach sich, ist mithin eine Mittel- oder Durchgangsstufe.

Die Schule ist eine Bildungsstätte des kindlichen Geistes durch Unterricht, zugleich aber auch eine Stätte zur Bildung des Willenslebens durch angemessene Zucht. Schulunterricht und Schulzucht stehen, wie bereits früher bemerkt, in engster Beziehung. Die Bedeutung der Zucht ist in gewissem Betracht sogar überwiegend. In der täglichen Schulpraxis geht sie dem Unterrichte voraus und begleitet diesen von Anfang bis zum Ende stetig. Der Lehrer kann den Unterricht nicht eher beginnen, als bis die Kinder in Ruhe und Ordnung gekommen; wenn aber während seines Unterrichts Störungen vorkommen, unterbricht er sein Lehren sofort und auf so lange, bis jene Störungen völlig beseitigt sind. Ohne Zucht könnte kein Unterricht gedeihen. Daher sagt Amos Comenius treffend: „Eine Schule ohne Zucht, ist wie eine Mühle ohne Wasser." Man hat wohl gemeint, daß guter Schulunterricht als solcher die Kraft in sich haben müsse, das Kind stetig in guter Zucht zu halten. Wenn man den kindlichen Geist nur mit guten Vorstellungsmassen erfülle, so mache sich's mit Zucht und sittlicher Führung ganz von selbst, da in den Vorstellungen immer zugleich die Antriebe zur Sittlichkeit lägen. Darin liegt Wahrheit; denn ein Unterricht, der das Kind interessiert, wirkt immer zugleich auch moralisch. Das normale Verhältnis zwischen intellektueller und ethischer Bildung sollte allerdings dies sein: mit dem Zunehmen der Verstandesbildung sollte das verständige und sittliche Wollen immer gleichen Schritt halten. Leider ist das in Wirklichkeit sehr oft nicht so. Gerade die gescheitesten Kinder sind es oft, die der Schulzucht große Schwierigkeiten bereiten. Das Gute wissen und das Rechte thun — beide liegen, wie im religiösen Leben, so auch im Schulleben, nicht selten weit auseinander. Ja, auch im Lehrer selbst findet sich hier öfter ein ähnlicher Zwiespalt. Lehrer, die sonst sehr lehrgeschickt sind, sind oft nicht im stande, in ihrer Klasse gute Zucht zu üben. Das Unterrichten ist eine Kunst; die Ausübung einer guten Schulzucht ist ebenfalls eine Kunst, die sich nach Regeln und Gesetzen vollzieht, die sich ebenfalls auf Psychologie gründen müssen. Daher giebt es in der Erziehungslehre auch eine Theorie der Schulzucht.

Schulzucht nennt man auch Schuldisziplin. Das Wort Diszi-

plin bezeichnet zunächst einen Unterrichtsgegenstand. In der Schulsprache hat sich mit der Zeit ein Nebenbegriff gebildet, nach dem man unter Disziplin auch die Summe der Bestimmungen und Veranstaltungen versteht, durch die das rechte Verhalten der Kinder während der täglichen Schulzeit geordnet wird. Die Disziplinarbestimmungen gehen alle wider Willkür und gegen unberechtigte Eigenwilligkeit der Kinder. Es sind daher die Ausdrücke: „gute Schulzucht halten" und „gute Disziplin halten" gleichbedeutend. Da jene Vorschriften, die der Lehrer seinen Kindern für ihr ordnungsmäßiges Verhalten giebt, meist die Form der Befehle haben, so nennt man sie auch Gesetze, und da dieselben der Erziehung dienen, pädagogische Gesetze. Unsere Schulkunde hat nun von diesen pädagogischen Gesetzen im allgemeinen und besonderen zu handeln.

A. Allgemeines über die Gesetze der Schulzucht.

a) Inhalt der gesetzlichen Bestimmungen der Schulzucht — allgemeinste Einteilung.

§. 241. In der Schule waltet der Lehrer als Gebieter; sein Wille gilt als Gesetz, das die Kinder unbedingt zu befolgen haben. Der Lehrer wird und darf nur gebieten, wodurch er in seiner amtlichen Stellung voll berechtigt ist.

Wir haben hier zunächst nur die Gebote im Auge, die sich auf die Schulzucht beziehen. Auf dem Zuchtgebiete sind die hier in Betracht kommenden Fälle sehr verschieden, daher auch der Inhalt der Zuchtgebote sehr verschieden sein muß. Sie beziehen sich auf Kommen und Gehen der Kinder, auf Sitzen und Stehen, auf Schweigen und Reden, auf Arbeiten und Ruhen, auf Verhalten gegen Mitschüler u. s. w. Wenn das Kind alle Vorschriften der Disziplin befolgt, so beweist es sich nach dieser Richtung hin gehorsam. Dieser Gehorsam ist an sich und zunächst nur ein legales Verhalten, noch kein eigentlich moralisches. Da aber im Schulleben auch die Vorschriften für äußere Zucht und Ordnung pädagogischer Natur, folglich von der Erziehung nicht gut zu trennen sind, so hat auch schon der bloß legale Gehorsam sittlichen Wert und unterstützt die Sittlichkeit (Moralität).

Das Bestimmungswort in „Zuchtgebot" kann irre leiten, als handele es sich bei Handhabung disziplineller Gesetze den Kindern gegenüber nur um strenge Maßnahmen. Der Dekalog, dieses Zuchtgesetz des alten Testamentes, hatte neben Drohungen auch Verheißungen, durch die es zur Erfüllung der göttlichen Gebote reizen und locken wollte. Es paarten sich also hier Milde und Ernst. So bedient sich die erziehende Zucht den Kindern gegenüber auch der Belohnung als Mittel. Belohnungen und Strafen sind mithin die beiden Hauptarten der pädagogischen Zuchtmittel.

b) Formelle Beschaffenheiten der Zuchtgesetze.

§. 242. Die Befehle und Gebote, die der Erzieher seinen Kindern im Interesse der Schulzucht erteilt, müssen sein: weise — klar und deutlich — kurz gefaßt — ohne Motivierung und unmotivierte Strafandrohung — im Tone bestimmt.

α) Weise — müssen alle Forderungen sein, die der Erzieher an seine Kinder stellt. Daher muß er, bei jedem seiner Gebote zweierlei erwägen: *a*) ob das Gebotene den Schulzwecken entspricht und diese fördert, *b*) ob das Kind auch zu leisten vermag, was er fordert. Unerfüllbares zu gebieten, ist ebenso unweise, als ungerecht.

β) Klar und deutlich muß der Lehrer seine Gebote geben. Das Kind muß sofort verstehen, was ihm befohlen — was es thun soll. Im entgegengesetzten Falle würde es entschuldigt sein, wenn es dem Gebote nicht nachgekommen. Hat das Kind des Lehrers Gebot gut verstanden, dann fühlt es auch die Verpflichtung stärker, demselben Gehorsam zu leisten. Daher halten gute Mütter so sehr auf das Gehört- und Verstandenhaben ihrer Gebote. „Hast du's gehört? verstanden?" rufen sie wiederholt dem Kinde nach, wenn dieses so thut, als höre es der Mutter Worte nicht. Die Mutter will gewiß sein, ob das Kind ihr Gebot gehört oder nicht gehört habe, um jeden Versuch einer leeren Entschuldigung im voraus abzuschneiden. Es ist psychologisch merkwürdig, wie früh sich namentlich bei geweckten Kindern jene Verstellung einstellt, die da thut, als habe sie ein Gebot nicht gehört, um sich so der Pflicht des Gehorsams zu entziehen. Das Pflichtgefühl ist dabei wach und macht sich gerade bei dieser Verstellung geltend. In der Schule kommt Ähnliches vor. Aber Kinder unterlassen eine Pflichterfüllung oft auch aus purer Vergeßlichkeit. Eben weil das Kind leicht vergißt, so ist von seiten des Lehrers nötig, eine Aufgabe, die es erst nach Tagen zu lösen, wiederholt in Erinnerung zu bringen.

γ) In kurzen Worten möge der Lehrer befehlen. Die Hauptbefehle jenes Hauptmanns zu Kapernaum sind in formeller Beziehung wahre Muster: „Gehe hin! Komm her! Thue das!" Jean Paul sagt: „Wenn im allgemeinen des Vaters Gebote besser befolgt werden, als die der Mutter, so liegt mindestens auch ein Grund davon in dem Umstande, daß jener mit knappen, kurzen Worten, diese dagegen mit weitschweifiger Rede gebietet. Das breit ausgedrückte Ge- und Verbot läßt dem Kinde Zeit nach einer Ausflucht, wo es entkommen, oder nach einem Schlupfwinkel, wo es sich verstecken kann, zu suchen. Der kurze Befehl schneidet beide Möglichkeiten ab. Auch ist er für Kraft und Entschiedenheit der angemessene Ausdruck. Je jünger das Kind, desto mehr Einsilbigkeit ist notwendig, ja sie ist nicht einmal nötig. Schüttle den Kopf und damit gut. Höchstens noch ein: Pst!" — Man gebe auch nicht zu viele Gebote auf einmal. Das Kind vergißt sonst eins mit dem andern.

δ) Ohne Motivierung und Strafandrohung. „Ist ein Gesetz gegeben, so werde auf pünktliche und, wenn der Befehl auf die Gegenwart sich bezieht, augenblickliche Befolgung desselben gehalten. Nichts erleichtert dem Kinde den Gehorsam mehr, als die Gewißheit, daß sein Ungehorsam nicht unbemerkt und unbestraft bleibt; dagegen giebt eine verkehrte Nachsicht gegen den Übertreter des Befehles Hoffnung, daß auch künftige Vergehungen ungeahndet bleiben werden, und untergräbt so alle Achtung gegen das Gesetz." Der Gedanke, daß das Kind das Gebotene zu thun unterlassen könnte, veranlaßt manche Erzieher, ihre Forderungen noch besonders zu motivieren oder aber für den Fall der Unterlassung allerlei Strafen anzudrohen. Beides ist unpädagogisch.

Welchen Sinn soll es haben, ein selbstverständliches Gebot erst noch zu motivieren, da das Kind von vornherein die Überzeugung hat und haben muß, daß ihm der Lehrer nur Gutes und Nötiges gebieten werde und gebiete? Der Lehrer macht durch eine so unzeitige Motivierung das unverständige Kind gleichsam zum Beurteiler und Richter seiner Gebote, stellt es unvermerkt über das Gebot und erschwert ihm gerade dadurch, daß er die Befürchtung merken läßt, das Kind könne sein Gebot unausgeführt lassen, die Erfüllung des Gebotenen. Treffend rügt Rousseau das Thörichte solchen Verfahrens in seinem „Emil", wo es heißt: „Ich kenne nichts Alberneres, als Kinder, mit denen man sehr viel räsonniert. Unter allen Seelenkräften des Menschen entwickelt sich die Vernunft, die so zu sagen aus allen andern zusammengesetzt ist, am schwersten und spätesten. Und derer will man sich bedienen, um die ersteren zu entwickeln? Das Meisterstück einer guten Erziehung ist, einen vernünftigen Menschen zu bilden, und man nimmt sich vor, ein Kind durch die Vernunft zu erziehen!"

Bedroht man das Kind gleich von vornherein mit Strafen, so bekundet man dadurch Mißtrauen zu seiner Willigkeit. Man will in ihm Furcht vor der Strafe wecken und es durch diese Furcht zum Gehorsam nötigen. Dadurch legt man aber seiner freien Entschließung von vornherein eine Fessel an. Das normale Verhältnis zwischen Erzieher und Kind ist immer dies: der Erzieher hat das Recht zu gebieten, das Kind die Pflicht zu gehorchen. Steht das fest: was bedarf's dann erst noch der Strafandrohung! Es könnte diese nur gerechtfertigt sein, wenn das Kind bereits wiederholt ungehorsam gewesen, so daß ein Grund zum Mißtrauen vorläge; in solchem Falle soll die Strafandrohung dem Versuche wiederkehrenden Ungehorsams vorbeugen.

ε) Endlich sei auch der Ton des Befehls bestimmt, so daß das Kind den Ernst der Forderung durchfühlt. Insbesondere haben Knaben ein feines Gefühl für den Ernst der Forderung ihrer Erzieher. Sie merken sofort, ob- oder in wie weit das Gebot ernst gemeint. Sie lesen das aus dem Mienen des Gebieters und aus dem Ton, in dem er das Gebot giebt. Daher bei Kindern der scharf beobachtende Blick nach dem Angesicht derer, die ihnen befehlen. Junge Lehrer versehen es in dieser

Hinsicht oft sehr. Sie befehlen, aber mit merklicher Unentschiedenheit. Die Kinder, sowie sie solch Schwanken des Lehrers bemerken, beginnen sofort zudringlich und schmeichlerisch um Nachlaß oder Abminderung des Geforderten zu betteln. Giebt der Lehrer nach, so schädigt er seine Autorität.

Bestimmt gebieten heißt aber nicht mit militärischer Barschheit gebieten. Solchen Ton verträgt die Volksschule nicht. Hier soll ein ernstmilder Ton herrschen. Das apostolische Wort: „Eure Lindigkeit lasset kund sein allen Menschen" — gilt auch dem Erzieher in seinem Verhältnis zu den Kindern.

Zusatz. Jean Paul sagt: „Das Kinderohr unterscheidet sehr den starken Ton von dem zürnenden. Die Mutter fällt leicht in diesen, wenn sie jenen dem Vater nachahmen will. Seine Gebote werden aus drei Gründer besser befolgt, als ihre: wegen seiner stärkeren und doch vom Zorn entlegeneren Stimme; weil der Mann immer nur ein und dasselbe kräftige Befehls- oder Verbotswort sagt; weil der Mann sein Nein selten zurücknimmt."

c) Ob Schulgesetze schriftlich zu geben.

§. 243. Die Frage, ob Schulgesetze schriftlich zu geben, wird von namhaften Pädagogen verschieden beantwortet; denn während es etliche ganz naturgemäß und notwendig finden, halten es andere für unnatürlich und ganz überflüssig. Für geschriebene Schulgesetze sind: Denzel, Stephani, Kruse u. a.

Denzel sagt: „Diese Gesetze müssen schriftlich gegeben sein. Sie begründen den bleibenden Verfassungszustand; darum müssen sie auch als etwas Bleibendes, nach welchem das Verhalten der Kinder gerichtet wird, gegen jede absichtliche und unabsichtliche Verfälschung gesichert werden. Bei Übertretungen weise der Lehrer bloß auf das Gebot, und das strafbare Kind muß seine Verschuldung anerkennen. Jeder Argwohn von Parteilichkeit ist durch den Ausspruch des Gesetzes gehoben." Hiergegen bemerken wir mit G. Baur zunächst: „Kein Theoretiker ist im stande, für die unzähligen Fälle der Praxis im voraus die richtige Behandluug vorzuschreiben." Aber wenn das auch möglich wäre, so ist die Denzelsche Vorstellung vom Schulleben in diesem Stücke gewiß nicht richtig; denn er denkt sich die Schule nicht als eine Erziehungsstätte, sondern als eine Gemeine von lauter Mündigen — gleichsam als einen Staat. Wie hier vor dem Gesetz jeder gleich ist, so soll's auch in der Schule sein. Aber drei Kinder können, objektiv angesehen, ein und derselben Pflichtverletzung sich schuldig gemacht haben, und doch kann das Maß der Verschuldung dreifach verschieden sein. In solchem Falle müßte doch auch die disziplinarische Behandlung eine dreifach verschiedene sein, und kann keineswegs nach dem Maß der in einer kalten Gesetztafel bestimmten Strafe gerichtet werden. Das wäre ganz unpädagogisch.

Stephani fordert in seiner „Nachweisung, wie unsere bisherige

unvernünftige und zum Teil barbarische Schulzucht einmal in eine vernünftige und menschenfreundliche umgeschaffen werden könne und müsse" — für die Schule bestimmte Schulgesetze, die aber nicht der Lehrer allein geben soll, sondern der Lehrer mit den Schülern. Prinzip müsse sein: „Was die Mehrheit der Schüler in den Schulen als Gesetz anerkennt, das muß künftig als Gesetz gelten." Stephani macht also die Schule zur Kinderrepublik mit demokratischer Verfassung. Die Majoritäten sollen gelten. So erzieht die Schule demokratische Bürger. Wo wird denn aber ein Familienvater von der Majorität seiner Kinder bestimmen lassen, was im Hause Rechtens sein soll? Er selbst ist für das Haus das lebendige Gesetz. Man hüte sich davor, den Schüler als einen Gleichberechtigten anzusehen und zu behandeln, verkehre also nicht das pädagogische Verhältnis in ein juridisches, in welchem nur das strenge Recht herrschen soll.

Otto Kruse sagt in seiner „Schuldisziplin" S. 90: „Damit die Kinder die Schulgesetze, welche sie als Mitglieder des Vereins zu beachten und gewissenhaft zu erfüllen haben, beständig vor Augen haben, sind Gesetztafeln notwendig, auf welchen die Schulgesetze geschrieben oder gedruckt sind, und die an einem schicklichen, leicht in die Augen fallenden Orte in der Schule hängen." Kruse hält sogar für zweckmäßig, daß die gedruckten Gesetze den Kindern schon bei deren Aufnahme in Gegenwart der Eltern feierlich übergeben und die Eltern ermahnt werden, die Gesetze für das Kind aufzubewahren und es zur treuen Befolgung derselben anzuhalten. Er bestimmt folgende Gesetze:

Erstes Gebot. Gehorche willig deinem Lehrer!
Zweites Gebot. Sei ehrerbietig gegen deinen Lehrer!
Drittes Gebot. Rede gegen deinen Lehrer stets die Wahrheit!
Viertes Gebot. Sei fleißig und aufmerksam!
Fünftes Gebot. Sei ordentlich!
Sechstes Gebot. Sei reinlich und schamhaft!
Siebentes Gebot. Sei ruhig und still!
Achtes Gebot. Sei gegen deine Mitschüler stets freundlich, verträglich, gefällig, dienstfertig!
Neuntes Gebot. Wenn du betest, so sei andächtig und ehrerbietig!

Diese neun Gebote (gleichsam ein pädagogischer Dekalog) halten also den Kindern vor die Pflichten des Gehorsams und der Ehrerbietung gegen den Lehrer, der Wahrhaftigkeit, des Fleißes und der Aufmerksamkeit, der Ordnungsliebe, der Reinlichkeit und Schamhaftigkeit, der Ruhe und Stille, der Verträglichkeit, Gefälligkeit und Dienstfertigkeit. Was obige neun Punkte vorschreiben, dazu hält ein guter Lehrer im täglichen Schulleben seine Kinder unmittelbar an. Jede Unterrichtsstunde ist eine Übung des Fleißes und der Aufmerksamkeit, das tägliche Zusammenleben eine stetige Übung der Verträglichkeit, Gefälligkeit und Dienstfertigkeit. Was soll es da noch nützen, den Kindern, zumal den angehenden Schülern der Elementarklasse, gedruckt in die Hand zu geben: Sei fleißig und aufmerksam!

Weiter enthalten die Kruseschen Schulgesetze zum Teil Bestimmungen des biblischen D e k a l o g s. Diese werden aber doch am besten in den R e l i g i o n s s t u n d e n gelernt, ausgelegt und ermahnend ans Herz gelegt. Gerade die eigentlichen Sittengebote wollen angemessen behandelt sein, und hat sich besonders der christliche Erzieher zu hüten, diese Gebote, die g e i s t l i c h aufgefaßt und behandelt sein wollen, in die Reihe gewöhnlicher Z u c h t g e b o t e zu stellen.

In der K i n d e r s c h u l e macht sich, wie in der K i n d e r s t u b e, alles u n m i t t e l b a r e r, darum viel einfacher und natürlicher, als etwa im S t a a t s l e b e n. Wie das Kind seinen Geist an geistigen Schätzen seines Lehrers u n m i t t e l b a r n ä h r t; so wird all sein Thun und Lassen vom W i l l e n d e s L e h r e r s u n m i t t e l b a r g e l e i t e t.

Wenn, wie wir gesehen haben, etliche Pädagogen das Schulleben der kleinen Schulgemeine so ganz nach Weise einer politischen Gemeine haben regeln wollen, so ist dagegen insbesondere dreierlei zu bemerken. Bürger des Staates sind Mündige; Schulkinder sind Unmündige. Im Staate stehen sich Obrigkeit und Unterthan schon räumlich fern; ohne geschriebene Gesetze würde der obrigkeitliche Wille den Unterthanen unbekannt bleiben. In der Schule verkehrt der Lehrer mit seinen Kindern gerade e b e n s o u n m i t t e l b a r, wie die Eltern mit ihren Kindern. Dies Verhältnis macht g e s c h r i e b e n e G e s e t z e ü b e r f l ü s s i g. Endlich begnügt sich der Staat mit einem bloß l e g a l e n Verhalten seiner Bürger; die Schulerziehung erstrebt selbst bei ihrer äußern Schulzucht einen aus der Liebe fließenden freien Gehorsam — also auch hier S i t t l i c h k e i t. Was folgt aus diesen Sätzen?

Zunächst dies: das Gesetz ist in der Schule zwar G e s e t z, aber kein p o l i z e i l i c h e s, sondern ein p ä d a g o g i s c h e s, dessen Befolgung auf p ä d a g o g i s c h e Weise zu erzielen ist.

Ferner: da Erzieher und Zögling in der Schule so eng verbunden sind, wie die Glieder einer Familie: so wird auch hier, wie in der Familie, alles u n m i t t e l b a r g e b o t e n und v e r b o t e n; denn der immer gegenwärtige Erzieher ist das lebendige Gesetz der Schule. „An g e s c h r i e b e n e Gesetze in der F a m i l i e zu denken — heißt es in der E n c y k l o p ä d i e des Erziehungs- und Unterrichtswesens von S c h m i d — wo der Erzieher selbst als Dictator perpetuus s t e t s a n w e s e n d oder in der Nähe ist, wäre lächerlich.“ Der Vergleich mit dem Dictator ist treffend. Bekanntlich hatten die römischen Diktatoren unbeschränkte Macht, zum Besten des Staates nach eigenem Ermessen zu beschließen; doch mußten sie dabei der Verantwortlichkeit nach Ablauf ihrer Diktatur eingedenk sein und bleiben. Ähnlich ist es bei dem Lehrer in seinem Amt; bei allem, was er anordnet und gebietet, hat er viel Freiheit, doch soll ihn nur das Wohl der Kinder leiten, für die er seinen irdischen Vorgesetzten und seinem himmlischen Herrn verantworlich ist und bleibt.

Endlich kann von schriftlichen Schulgesetzen gesagt werden, was Paulus vom sinaitischen Gesetz sagt: „Der B u c h s t a b e t ö t e t, der

Geist macht lebendig." Darum noch einmal: Der Geist der Erzieher sei in Milde und Ernst das lebendige Gesetz der Schule. „Ein guter Schulgeist und ein gläubig-demütiger Lehrer sind viel mehr wert, als die besten Schulgesetze ohne diese." (Dr. Harnisch.)

B. Das Besondere über die Gesetze der Schulzucht.

1) Spezielles über Belohnungen.

§. 244. Die zwei Arten der pädagogischen Zuchtmittel: Belohnung und Bestrafung — haben wir schon in §. 241 namentlich aufgeführt. In gegenwärtigem und im folgenden Paragraph beschreiben wir nun das Eigentümliche eines jeden dieser Zuchtmittel näher.

Belohnung nennen wir jede mit der Befolgung eines Gebotes verknüpfte angenehme, Strafe dagegen jede mit der Nichtbefolgung eines Gebotes verknüpfte unangenehme Folge.

Lohn offenbart Güte und Wohlwollen, Strafe den Ernst des Erziehers, der aber bei dem guten Erzieher im letzten Grunde auch aus Wohlwollen hervorgeht; denn weil er des ungehorsamen Kindes wahres Wohl im Auge hat, unterwirft er's der Strafe. Durch Lohn will der Erzieher dem Kinde seine Zufriedenheit mit bewiesenem Gehorsam zu erkennen geben und zu fortgesetztem Gehorsam reizen und anspornen; durch Strafe dagegen sein Mißfallen gegen bewiesenen Ungehorsam zu erkennen geben und von Wiederholung des Ungehorsams abschrecken. Durch beides — durch Lohn und Strafe — kommt das Kind auf dem Wege der Erfahrung zugleich zu der wichtigen Erkenntnis, daß sein Verhalten Folgen hat, und daß es bei ihm selbst steht, ob diese Folgen angenehme oder unangenehme sind. Obgleich also bei Anwendung dieser Zuchtmittel der Wille des Kindes nicht frei ist, so stehen sie gleichwohl im Dienste der Freiheit; denn sie führen zur Freiheit, indem sie die Seele von Fehlern frei machen, die die wahre Freiheit des Willens im Kinde hindern. Zuerst also nun von den Belohnungen.

Wir unterscheiden drei Arten von Belohnungen: Lob, Ehrenbezeigungen, eigentliche Belohnungen (Geschenke).

a) Lob. α) Begriff. Äußerungen der Zufriedenheit des Lehrers geschehen in Mienen und Worten. Die in Worten ausgedrückten heißen Lob oder Belobung.

β) Wirkung. Salomo sagt: „Wenn des Königs Angesicht freundlich ist, das ist Leben." Auch das Kind erfreuet sich an der Freundlichkeit seines Erziehers. Darum wirken schon freundliche Blicke und Mienen des Lehrers, wenn sie Ausdruck seiner Zufriedenheit sind, wunderbar anregend und belebend auf das kindliche Gemüt. Zu wissen, den geliebten Lehrer befriedigt zu haben, sein Wohlgefallen zu besitzen, weckt im Kinde stille, innige Freude, und ist ihm zugleich ein Antrieb zu

neuem Fleiß; denn es will sich die Zufriedenheit des Lehrers erhalten. Das Kind versteht die Kunst, die Zeichensprache der Mienen zu deuten, gar meisterlich. Unfreundliches Wesen stößt die kindlichen Gemüter ab. Der mürrische Lehrer erfährt nichts von der stillen Gewalt, die er schon durch freundlichen Blick und Miene über die kindlichen Herzen ausüben könnte. Es ist und bleibt zwischen ihm und den Kindern eine trennende Kluft.

Das Lob erfreut das Kind noch mehr, als der freundliche Blick. Man sei aber beim Loben nicht redselig, sondern fasse das Lob in ein kurzes Wort, etwa: So gut! oder: Ich bin zufrieden!

Die Wirkung des Lobes und der Belobigung ist darum so groß, weil das Kind, wie gesagt, das Wohlgefallen des Lehrers so gern hat. Schwachen Kindern flößt es Selbstvertrauen, ängstlichen guten Mut ein.

b) Ehrenbezeigungen. α) Ehrgefühl und Ehrtrieb.

Man ehrt jemanden, wenn man ihn vor andern auszeichnet — seine guten Eigenschaften oder Leistungen öffentlich anerkennt. Auch schon das Kind ist für Ehre empfänglich; denn die Ehrliebe ist dem Menschen angeboren, der Ehrtrieb also ein natürlicher Trieb. Ehrliebe und Ehrtrieb sind an sich gut; sie stehen in enger Beziehung zu mancherlei sittlichen Tugenden. Gebietet doch auch die Schrift: „Thut Ehre jedermann!" Gleichgültigkeit gegen Ehre und Schande ist ein Zeichen von Stumpfsinn oder gar sittlicher Verkommenheit.

Die Ehrliebe soll aber frei sein von eitler Selbstgefälligkeit und von Ehrsucht. Wenn ein Kind auf seine Gaben stolz sein wollte, würde man es an das apostolische Wort erinnern können: „Was hast du, o Mensch, das du nicht empfangen hast? Wenn du es aber empfangen hast, was rühmst du dich denn?" Ja auch schon im Kinde soll der demütige Sinn geweckt werden, der bei guten Erfolgen immer Gott die Ehre giebt.

β) Wie die Schule auf das Ehrgefühl wirkt.

Auf das Ehrgefühl der Kinder wird gewirkt: durch Zensuren, durch Ehrenplätze, durch Ehrenämter.

a) Der Lehrer hat oft Veranlassung, sich über die Leistungen, über Fleiß und Betragen seiner Kinder gegen Eltern und Vorgesetzte mündlich oder schriftlich auszusprechen. Dies Urteil über Fleiß, Leistungen und Betragen eines Kindes heißt Zensur. Eltern legen auf gute Zensuren einen großen Wert; aber auch die Kinder selbst. Wer hätte es nicht beobachtet, wie das Auge der Kinder von Freude strahlt, wenn Vater und Mutter ihre Freude über eine gute Zensur äußern. So zarte Gefühle möge man mit zarter Hand pflegen; es keimt in ihnen viel Gutes.

In manchen Erziehungsinstituten verteilt man monatlich oder gar wöchentlich Zensuren, was nicht zu billigen. Zu oft gegeben, verlieren sie bei Eltern und Kindern an Kraft und Wert.

b) In jeder Schule ist der oberste Platz der Klasse, der erste jeder Bank ein Ehrenplatz. Es wird dies aber erst der Fall sein, wenn es als Grundsatz gilt, daß diese Plätze immer nur von Kindern eingenommen werden, die in Bezug auf Fleiß und musterhaftes Betragen die besten in der Klasse sind. Der Lehrer bedient sich der Bankobersten zur Aufrechthaltung einer guten Zucht. Gesetzt, es sei in der Klasse unruhig und der Lehrer merkte nicht gleich, woher die Störungen kommen; so darf er nur sagen: „Bankersten, 's ist unruhig!" so mustern diese sofort ihre Bänke und — es ist sofort alles still. So helfen die Bankobersten die gute Disziplin mit aufrecht erhalten. Wenn der Lehrer sich auf einige Zeit aus der Klasse entfernen muß, führen auf die Zeit seiner Abwesenheit die Bankobersten Aufsicht. Ist gute Zucht in der Klasse, so werden zwar die Kinder auch ohne diese Maßregel still sitzen, aber durch gute Bankoberste ist sie mehr sicher gestellt.*)

In jeder Schule findet am Schluß eines Schuljahres, eventuell eines Semesters, Versetzung, Translokation und Lokation, statt. Zuweilen benutzt man die Lokation als ein pädagogisches Mittel, auf den Ehr- und Lerntrieb der Kinder einzuwirken. Man läßt ein Kind, so oft es sich durch Fleiß und Leistungen vor seinen nächst obern Nachbarn besonders hervorthut, um einen oder zwei Plätze aufrücken; setzt es aber auch sofort wieder herab, wenn das Gegenteil stattfindet. Man will dadurch einen Wetteifer (Certation) wecken.

Es ist nicht zu leugnen, daß Kinder, besonders Mädchen, auf das Obenansitzen einen großen Wert legen. Aber es ist auch wahr, daß man bei Anwendung dieses Mittels gegen die Kinder sehr ungerecht werden kann. Wonach soll der Lehrer bestimmen, ob ein Kind einen höheren Platz verdient? Bloß nach den Leistungen? Wenn aber ein Kind in etlichen Gegenständen, für die es besonders befähigt ist, befriedigt, während ein anderes sich darin zwar weniger hervorthut, aber ebenso fleißig ist: warum soll dieses vor jenem zurückstehen? Auch kommen hier häusliche und noch andere Verhältnisse in Betracht.

Siehe hierüber Weiteres in dem sehr lehrreichen Artikel: „Rangordnung" von Prof. und Dir. Flashar in der Encyklop. des Erz.- und Unterrichtsw. von Dr. Schmid.

c) Es giebt in einer wohleingerichteten Schule auch noch allerlei Ehrenämter. Darunter verstehen wir gewisse im Schulleben liegende Vertrauensaufträge, als: Lesebücher, Rechenhefte, Schreib- und Zeichenbücher auszuteilen und sie zur Aufbewahrung in die Schulschränke wieder einzunehmen; ferner Besorgung von Kreide, Schwamm, Aufstellung der Tafeln u. s. w. Auch hier werden Kinder Gehilfen des Lehrers. Kinder leisten derartige Hilfen gern.

---

*) Man hat gesagt, man solle unruhige und plauderhafte Kinder nur zu Aufsehern über andere setzen und sie würden, indem sie auf andere Unarten zu achten hätten, ihre eigenen ablegen. Ist diese Maßregel pädagogisch zu billigen?

Zusatz. Der evangelische Pädagog verkennt nicht den Wert und die Macht des Ehrtriebes, aber er benutzt ihn mit großer Vorsicht. Anders die jesuitischen Pädagogen, die die Ämulation zum Prinzip der Willensbildung machen. In ihrem Erziehungsplan heißt es: „Wahrhaftig, wer die Ämulation geschickt zu reizen weiß, der hat durch sie das bewährteste Hilfsmittel im Lehramte, welches beinahe einzig hinreichend ist, die Jugend aufs beste zu richten. Der Präceptor schätze daher diese Weise hoch, und erforsche fleißig die Wege, auf welchen er sie erlangen und wie er dieselbe am meisten und angemessensten gebrauchen könne." „Nichts werde für ehrenhafter gehalten, als von Jahr zu Jahr es seinesgleichen in der Erkenntnis hervorzuthun; hingegen werde nichts für schwächlicher und armseliger geachtet, als von seinesgleichen übergangen zu werden." — Ganz zu verwerfen ist diese Ämulation nicht. Jean Paul sagt darüber: „Auch dem größten Geiste, so viel Selbstgefühl er besitzen, so viel Verlaß er auf sich selbst haben mag, ist doch zuweilen und zumal in der Jugend, von außen her eine ermutigende Anerkenntnis seines Talentes und der gelingenden Anwendung desselben nötig. Um sich seines Wertes unschuldig bewußt zu werden, ist dem Menschen fremde Wertschätzung unentbehrlich."

c) Belohnungen und Geschenke. In manchen Schulen und Erziehungsanstalten gewährt man fleißigen Kindern zur Belohnung Gaben, Prämien oder Preise. Man will ihnen dadurch für bewiesenen Fleiß eine Freude machen und zu neuem Fleiß anspornen. So haben derartige Gaben zu gleicher Zeit eine Bedeutung für Gegenwart und Zukunft.

Bei diesen Gaben kommt viel auf die Wahl der Gegenstände an. Als Regel gilt: Man wähle solche Gegenstände, die mit den Schulzwecken in naher Beziehung stehen und diese fördern, also z. B. Schreibebücher, Federn, Schiefertafeln, Blei- und Schieferstifte, Pennale, Lese- oder andere Schulbücher u. s. w.

Auf den Geldwert der Prämien kommt bei Kindern, namentlich bei denen der Unter- und Mittelstufe, wenig oder nichts an. In der Gabe hat es ein sichtbares und bleibendes Zeichen der Zufriedenheit seines Lehrers, und das ist's, was es erfreut. Geldprämien sind bei Kindern allemal bedenklich. Das gut geartete Kind hat an solchen Geschenken keine besondere Freude, übelgeartete aber werden dadurch leicht zu nutzlosen Ausgaben — zu Näschereien verleitet.

2) Spezielles über Schulstrafen.

§. 246. Wir unterscheiden folgende Arten: Äußerungen der Unzufriedenheit in Mienen und Worten, Strafen an Ehre, an der Freiheit, endlich körperliche Züchtigungen.

a) Äußerungen der Unzufriedenheit in Mienen und Worten. Wie Zufriedenheit, so prägt sich auch Unzufriedenheit des Lehrers in den Mienen seines Antlitzes aus; denn das Antlitz ist ein treuer Spiegel nicht bloß von dem, was das Herz erfreut, sondern auch von dem, was es bekümmert. Bei Erziehern soll das auch so sein. Dem Eli wurde es vom Herrn als Sünde angerechnet, daß er bei den bösen Gerüchten von den greulichen Übelthaten seiner Söhne nicht einmal sauer gesehen. Wohl dem Lehrer, dessen strafende Mienen und

Blicke schon hinreichen, das leichtsinnige Kind ernst, das unachtsame aufmerksam, das plauderhafte schweigsam, das unthätige regsam und thätig zu machen.

Sträflicher als die strafende Miene ist das **tadelnde Wort**; es ist eine laute Äußerung der Unzufriedenheit des Lehrers, die zugleich eine Beschämung vor den andern Kindern der Klasse mit sich führt.

Der Tadel führt verschiedene Namen, als: **Mißbilligung**, **Rüge** (**Verweis**), **Zurechtweisung**.

Etwas **billigen** heißt, es loben — für gut erklären; **mißbilligen**, es tadeln, für nicht gut erklären. „Das war nicht gut — das muß ich tadeln" — sind Ausdrücke der Mißbilligung. — Die **Rüge** ist ein verschärfter Tadel. Das Kind empfängt sie wegen leichtsinnigen Verhaltens, wegen Flüchtigkeit bei Arbeiten ꝛc. Sie wird in ernstem, eventuell drohlichem Tone gegeben. — **Verweis** und **Rüge** gelten so ziemlich als gleich. — Die **Zurechtweisung** begnügt sich nicht mit dem bloßen Tadel, sondern sagt ausdrücklich, was das Kind nicht recht gethan und wie dasselbe es hätte besser machen können und sollen.

Alle diese Strafen sollen so vollzogen werden, daß man jenen **milden Ernst durchfühlt**, der nicht betrüben will, um zu betrüben, sondern um zu **bessern**. Es darf dieser Bestrafungsweise nichts anhaften, was selbst sündlich ist. **Schimpfworte** gehören durchaus nicht in das Heiligtum der Schule. Wenn der **Lehrer** Schimpfreden führt, so wundere er sich nicht, wenn es seine Kinder ihm nachthun. Ebenso übel ist es, wenn der Lehrer ein Kind verhöhnt oder absichtlich lächerlich macht. (Matth. 5, 22 ist auch den **Erziehern** zur Warnung gesagt.)

b) **Strafen an der Ehre.** Es wurde bereits bemerkt, daß das Ehrgefühl seinen besonderen sittlichen Wert hat. Es besteht wesentlich in dem Wunsche, bei andern einen guten Namen zu haben, sich des Beifalls guter Menschen zu erfreuen. Auch das Kind freuet sich, wenn es bei Eltern, Lehrern, Schulvorgesetzten Beifall erntet.

An der Ehre wird das Kind gestraft, wenn es vor der ganzen Klasse ernst getadelt wird; wenn sein ungebührliches Verhalten, etwa bei einer Jahresprüfung, öffentlich gerügt wird; wenn man ihm einen Ehrenplatz oder ein Ehrenamt entzieht, oder wenn es gar von allen Kindern abgesondert auf einer besonderen Strafbank sitzen muß. Auch die Eltern sehen derartige Bestrafungen, insbesondere wenn sie etwa noch mit körperlicher Züchtigung verbunden gewesen, als Schande an. „Das ist dir doch eine rechte Schande!" „Siehe, damit hast du auch uns Schande gemacht!" — rufen sie einem Kinde zu, das eine empfindliche Ehrenstrafe hat büßen müssen.

c) **Strafen an der Freiheit.** Strafen an der Freiheit bestehen darin, daß man Kinder entweder in den für Erholung bestimmten Freizeiten, oder nach Schluß der Schule in der Klasse zurückbehält. Es ist für das Kind eine empfindliche Strafe, wenn es im Schulzimmer zurück-

bleiben muß, während die andern Kinder auf dem Spielplatz vergnügt spielen oder aber nach Hause gehen können.

Der Verlust der Freiviertelstunde kann eintreten, wenn das Kind in einer Lehrstunde ganz unachtsam gewesen, wenn es Aufgaben einer Lehrstunde entweder gar nicht, oder leichtfertig gelöst hat. Es muß nun nacharbeiten. Das Zurückbehalten nach Schluß der Schule erscheint als gerechtfertigt, wenn das Kind eine für den häuslichen Fleiß gestellt gewesene Arbeit nicht gelöst hat, oder wenn es ohne Not, aus bloßer Lässigkeit, wiederholt zu spät zur Schule gekommen. Die nicht gelöste Aufgabe wird nun zur Strafe in der Schule gelernt oder gearbeitet. Diese Freiheitsstrafe ist zugleich eine Erinnerung an die Eltern, ihre Kinder zu häuslichem Fleiß und zum pünktlichen Erscheinen in der Schule anzuhalten. Doch ist den Eltern unter Umständen Anzeige zu machen, damit sie wissen, wo ihre Kinder geblieben. Man wähle aber zu dergleichen Meldungen gut geartete Kinder, die den Auftrag in bescheidener Weise ausrichten, ohne jene, das Gefühl der Eltern leicht verletzende eilige Hast, wie sie der Schadenfreude eigen ist. In manchen Fällen dürfte es geraten sein, den Eltern den Grund des Zurückbehaltens ihrer Kinder schriftlich mitzuteilen. Es versteht sich von selbst, daß der Lehrer die zurückbehaltenen Kinder beschäftigen und beaufsichtigen müsse. Dies Zeitopfer muß er im Interesse guter Zucht und Ordnung bringen. Seine Beaufsichtigung ist besonders nötig, wo Knaben und Mädchen in einem Klassenzimmer zurückbehalten werden.

Früher wurden die Freiheitsstrafen von manchen Lehrern dadurch verschärft, daß man die Kinder in der Schulklasse oder gar an einen besondern finstern Ort einschloß. Dadurch erhielt die Strafe den Charakter einer für Kinder ganz unangemessenen Gefängnisstrafe. Bei furchtsamen und schwachnervigen Kindern kann solch Einsperren auch noch in physischer Hinsicht sehr nachteilig wirken.

d) Körperliche Züchtigungen. Strafen am Körper — körperliche Züchtigungen — bestehen darin, daß man dem Kinde eines ganz ungebührlichen Verhaltens wegen Schläge (mit Rute oder Stock) giebt und ihm so ein körperliches Schmerzgefühl zufügt.

Man hat gesagt, körperliche Züchtigungen seien am meisten nötig, wo das Kind noch am wenigsten erzogen sei, in der Schule also bei den Kindern der Elementarklasse.*) Es ist wahr, der Elementarklassenlehrer kommt am öftesten in den Fall, durch ein Kläpschen ein Kind zur Aufmerksamkeit und Stille zu bringen. Aber dergleichen leichte Streiche und Klapse sind doch nicht eigentlich schon eine körperliche Züchtigung zu nennen. Wir behaupten, daß gerade der Elementar-

*) „Wollten wir kurz den Charakter des Strafverfahrens in den verschiedenen Entwicklungsperioden der Schüler bezeichnen, so wird das Kind gezüchtigt, der Knabe (das Mädchen) mehr beschämt, der angehende Jüngling (die Jungfrau) mehr ermahnt und zurechtgewiesen" — sagt Kruse a. a. O. S. 107.

lehrer, wenn er sein Fach recht versteht und Disziplin zu halten weiß, am seltensten in den Fall kommen wird, Rute oder Stock gebrauchen zu müssen. Die Liebe und Freundlichkeit, die der Schwachen Gebrechlichkeit trägt und gerne hilft, wo Hilfe nötig, wird dem Lehrer besser anstehen und mehr frommen, als der zuchtmeisterliche Stab. Junge und hitzige Lehrer muß man warnen, daß sie sich nicht hinreißen lassen, die armen Kleinen zu raufen, bei den Ohren zu reißen, an den Armen hin- und herzuziehen u. dergl. Das nennt man Menschenquälerei, derer nur rohe Gemüter fähig sind. Im allgemeinen gilt die Regel, daß körperliche Züchtigungen so selten als möglich vorkommen dürfen. Bevor der Lehrer körperlich züchtigt, möge er erwägen, ob er nicht das strafbare Verhalten des Kindes verschuldet habe. Dinter sagt: „Von zehn Schlägen des Lehrers gehören meist neun ihm selbst." Ratichius sagt: „Du schlägst die Knaben, weil sie deine Lehren nicht behalten haben; hättest du es aber recht gelehrt, so würden sie es schon verstanden haben." Bei alledem wird auch der beste Lehrer hie und da körperliche Züchtigungen verhängen müssen. Sie erscheinen gerechtfertigt bei beharrlicher Unachtsamkeit, bei großem Leichtsinn, bei offenbarer Widersetzlichkeit, bei mutwilliger Beschädigung der Utensilien, bei Verhöhnung erwachsener Personen, bei frecher Lüge u. dergl.

Was die Körperteile betrifft, an denen die körperlichen Strafen zu vollziehen, so empfängt diese das strafbare Kind auf den Rücken. Auf die Hand oder gar auf die Fingerspitzen zu schlagen, wie ehedem gewöhnlich gewesen, ist ungehörig. Zudem fiel diese Strafweise wegen des gewöhnlich dabei vorkommenden Zurückziehens der Hand und des darauf folgenden Fehlschlagens leicht ins Lächerliche, was den Ernst der Sache hat schädigen müssen. An und auf den Kopf zu schlagen, etwa mit der Kante des Lineals oder mit der Spitze des Violinbogens, ist gleichfalls ganz unstatthaft. Den edelsten Teil des Körpers soll der Lehrer auch dadurch heilig halten, daß er an ihm nie eine Bestrafung vollzieht.

Was endlich den Grad der körperlichen Strafen betrifft, so strafe der Lehrer im allgemeinen nie zu hart. Die Menge der Schläge thut's ja nicht; den Schimpf, körperlich gezüchtigt worden zu sein, empfindet ein fühlendes Kind härter als die Streiche. Auch möge der Lehrer ja mit großer Vorsicht die Leibesbeschaffenheit und die Gemütsart der zu bestrafenden Kinder berücksichtigen.

Diebstahl und ähnliche Vergehen der Kinder möge der Lehrer nur dann selbst bestrafen, wenn sie in der Schule geschehen sind; was Kinder außer der Schulzeit Strafbares begehen, mögen Eltern, eventuell die Polizei bestrafen. Der Lehrer hat mit dergleichen Vergehen durchaus nichts zu thun, außer daß er den betreffenden Kindern ihr Unrecht ernst vorhält und sie zur Besserung eindringlich ermahnt.

Zusatz. Nicht selten sind körperliche Züchtigungen von unverständigen Lehrern zu oft und zu hart erteilt worden. Diesem Mißbrauche ist es wohl

zuzuschreiben, daß die Schulgesetzgebung mancher Staaten diese Strafart ganz untersagt hat, so z. B. die bayrische, welche den Lehrern die Anwendung aller körperlichen Züchtigungen bei Strafe der Absetzung verbietet, oder doch nur in ganz besonderen Fällen einige leichte Rutenhiebe als Ausnahme statuiert. Das scheint bösartigen und störrigen Kindern gegenüber eine zu große Beengung der Disziplinargewalt eines sonst verständigen und besonnenen Lehrers zu sein. Mit demselben Rechte könnte man den Eltern die Anwendung der Rute verbieten. Was sagt der weise Sirach dazu? (Sir. 30, 1. Dazu Spr. Sal. 29, 17 und Ebr. 12, 7. 10.)

C. Über rechte Anwendung von Lohn und Strafe im Schulleben.

§. 247. Schon oben wurde angedeutet, daß Strafen nur nötig seien, wann und solange das Kind nicht freiwillig gehorchen mag — solange also sein Wille noch in den Fesseln unverständiger Eigenwilligkeit liegt, mithin noch unfrei ist. Selbst die Belohnungen setzen, wenn sie Reizmittel zur Hebung freudigen und beharrlichen Gehorsams sein sollen, einen noch nicht völlig freigewordenen Willen voraus. Daraus folgt, daß die Anwendung der pädagogischen Zuchtmittel nur eine bedingte sein kann. Sie hat mit pädagogischem Takt zu geschehen, besonders was die Strafen betrifft. In betreff der letztern sagt Riecke: „Alle Strafen sind Heilmittel, und der Lehrer darf sie nie im andern Sinne anwenden, als der Arzt die Arznei, der Gärtner das Gartenmesser. Alles, was eine falsche Richtung des kindlichen Geistes und Willens zu begründen droht, muß vermieden werden." Aber wie schwer, hier immer das Rechte zu treffen! Wie schwer zu ermessen, was in jedem einzelnen Falle dem Kinde als Tugend oder als Fehler anzurechnen sei!

Wenn der Erzieher belohnt oder straft, so ist er den Kindern gegenüber Richter. Als solcher soll er vor allem gerecht richten, mithin in den einzelnen Fällen nach Verdienst entscheiden. Das ne quid nimis ist nicht bloß bedeutungsvoll für den Unterricht, sondern ebenso für die Maßnahmen der Zucht. Darum zeige der Erzieher, wenn er belohnt oder straft, auch Mäßigkeit und Besonnenheit. Führen wir das näher aus.

1. Man belohne und bestrafe gerecht. Die Gerechtigkeit giebt jedem das Seine. Das suum cuique gilt auch hier als Prinzip. Lohn und Strafe müssen in jedem einzelnen Falle wirklich verdient sein. Dies nach strenger Gerechtigkeit abzuwägen, erfordert einen umsichtigen, erfahrenen, unparteiischen Erzieher. Er muß aufs genaueste abwägen können, welches Verdienst bei löblichen, welche Schuld bei strafbaren Handlungen dem Kinde wirklich zugerechnet werden könne. Hierbei kommen in Betracht: Alter, Geschlecht, Temperament, Gesundheit, häusliche Verhältnisse u. dergl.

a) Kinder im zarten Alter sind in allem unbeholfen, im Gebrauch ihrer Glieder, im Aufmerken, im Behalten, Denken und Reden. Jede Übung fällt ihnen schwer, die Aneignung schicklichen Verhaltens oder

irgend einer Fertigkeit erfordert Zeit. Eben darum muß gerade der Elementarlehrer große Geduld üben. Er würde ein plumpes Unrecht begehen, wenn er die im kindlichen Alter liegenden Unbeholfenheiten züchtigen wollte. Auf der andern Seite wäre es aber auch unpassend, bei Oberklassenkindern Aufmerksamkeit und Stillsitzen besonders beloben zu wollen. Denn bei älteren Kindern versteht sich dies Verhalten ganz von selbst.

b) Ein Unterschied besteht ferner in der Behandlung der Mädchen und Knaben. Das zartfühlende Mädchen läßt sich oft durch ein Wort zurechtweisen. Wenn man das weiß, so wird man da nicht zu ernsteren Zuchtmitteln greifen. Knaben lassen bei Worten des Tadels nicht immer erkennen, daß die empfangene Rüge einen Eindruck auf sie gemacht habe; sie scheinen oft nur unempfindlich, oder aber auch empfindlich im tadelnswerten Sinne. Im Grunde sind sie's nicht; ihre verdrießliche Miene ist nur Ausdruck eines Schamgefühls — einer persönlichen Mißbilligung ihres Verhaltens; das verdient sicher keinen Tadel.

c) Auch das Temperament ist wohl zu berücksichtigen. Sanguinische Kinder sind leicht geschwätzig und unruhig. Man darf das nicht als Mutwillen oder gar als Bosheit auslegen. Andere Kinder sind von Natur phlegmatisch angelegt. Ihr langsames Wesen ist noch lange nicht Trägheit, oder gar Störrigkeit. Bei ersterer Naturart werden Übereilungs-, bei letzterer Unterlassungssünden vorkommen; beide Fehler unterliegen aber mit Rücksicht auf die bezeichneten Gemütsarten einer verschiedenen Beurteilung und einer verschiedenen pädagogischen Behandlung.

d) Endlich üben auch Gesundheit, Stand und häusliche Verhältnisse einen bedeutenden Einfluß auf das Verhalten der Kinder in der Schule aus. Kränkliche Kinder sind leicht grillig, mürrisch und verdrossen. Auch wirken akute Krankheiten oft auf lange geistlähmend nach. In allen solchen Fällen habe man viel Nachsicht und Geduld. Bei andern Kindern wirken drückende Armut der Eltern, schwere häusliche Krankheitsfälle, vielleicht auch häuslicher Unfriede niederdrückend und lähmend auf ihr Gemüt und Geistesleben ein. Wenn der Lehrer das näher kennt, soll er Mitleid mit solchen Kindern haben. Kinder, die vor der Schule für ihre Eltern haben arbeiten müssen, werden in der Schule leicht schläfrig. Man dulde das zwar nicht, bestrafe es aber auch nicht, sondern ermuntre nur durch freundliche Worte. Wenn andererseits Kinder, die daheim für ihre Eltern gar nichts zu thun haben, ihre Schularbeiten gut gefertigt, so werde diesen das nicht als besonderes Verdienst angerechnet.

Der Erzieher kann auch in ungerechter Weise sich vom Stand und Ansehen der Eltern leiten lassen, so daß er vornehmer und reicher Eltern Kinder über Gebühr lobt, bei ihren Unarten und Fehlern viel Lindigkeit übt, während er geringere Unarten armer Kinder hart tadelt, oder gar züchtigt. Der väterliche Erzieher wird alle Kinder mit gleicher Liebe umfassen, alle nach gleichem Recht behandeln. Der parteiische

Erzieher richtet großen Schaden an. Er verliert die Liebe und das Vertrauen der von ihm zurückgesetzten Kinder, nährt die Eitelkeit der von ihm über Gebühr bevorzugten, weckt Neid und Bitterkeit bei den ärmeren Kindern gegen die reichern, Geringschätzung und Verachtung der letztern gegen die erstern, und wird schließlich auch von den Kindern verachtet, die er ohne Verdienst, nur aus Menschengefälligkeit oder selbstsüchtigen Interessen bevorzugt hat.

Die angeführten Fälle, die leicht vermehrt werden könnten, zeigen zur Genüge, wie viel die Gerechtigkeit bei Anwendung pädagogischer Zuchtmittel zu erwägen hat.

2. Man belohne und bestrafe mäßig. Die Forderung des Maßhaltens bei Lohn und Strafe ist zwar schon in der Forderung der Gerechtigkeit mit begriffen, verdient aber gleichwohl besonders besprochen zu werden; denn Übermaß hat bei beiden Zuchtmitteln besondere sittliche Schäden zur Folge.

a) Wir denken uns einen Lehrer, der alles belobt, was die Kinder thun, und dazu über Gebühr; was wird die Folge sein? Eitle Kinder wiegen sich in Selbstgefälligkeit und lernen die andern Kinder verachten; oder sie werden lobsüchtig, oder auch lobgleichgültig. Die Lobsucht thut das Gebotene nur um des Lobes willen, nicht mehr aus Pflicht. Solcher Gehorsam hat keinen sittlichen Wert. Wenn aber Übermaß in der Anwendung der pädagogischen Zuchtmittel üble sittliche Gesinnungen erzeugt, dann ist's ja heilige Pflicht des Erziehers, das rechte Maß einzuhalten.

b) Im allgemeinen wirken Strafen heilsamer als Belohnungen; denn sie erzeugen Furcht. In der Furcht liegt die Anerkennung der Macht, die der Erzieher kraft seines Amtes über das Kind hat. Die Furcht ist freilich nur eine Vorstufe der Liebe und soll sich zu dieser verklären; sie ist ja selbst im religiösen Leben nur der Anfang der Gottseligkeit, nicht ihre Vollendung. Ihr Mangelhaftes ist dies, daß sie doch eigentlich nur im Hinblick auf den Herrn und dessen Zorn gehorcht, im tiefsten Herzensgrunde also nur, weil sie muß, nicht, weil sie soll. Der bloße Furchtgehorsam ist knechtischer Art, und als solcher kein freier. Es muß immer wieder bemerkt werden, daß der pädagogische Gesichtspunkt ja nicht mit dem polizeilichen verwechselt werde. Es thun die Erzieher sehr unrecht, welche durch zu harte und zu häufige Strafen solchen Knechtssinn erzeugen. Sie machen sich je länger je mehr die Gemüter abwendig. Der Despot mag sprechen: „Mögen sie hassen, wenn sie nur fürchten.“*) Der Erzieher nicht also; ihm ist

*) Oderint, dum metuant — sprach der rohe Cajus Caligula, dessen infernale Seele wünschen konnte, das römische Volk möchte nur einen Kopf haben, um es mit einem Schwertstreich vernichten zu können. Ganz anders Napoleon I., der körperliche Strafen beim Militär nicht duldete und in Bezug auf ihren Wert das wichtige Wort sprach: „Durch körperliche Züchtigung erzieht man keine wahrhaft sittlichen, für eine Idee begeisterten Menschen.“

die Zuneigung und das Vertrauen seiner Kinder, soll anders seine pädagogische Wirksamkeit eine gesegnete sein, unbedingt notwendig. Übermäßige Strenge in der Erziehung hat oft bleibende Nachteile. Von Luther weiß man, daß er der zu harten Zucht seiner Eltern und Lehrer jene Ängstlichkeit und Schüchternheit zuschrieb, gegen die er — wie er oft klagt — selbst noch in seinem Mannesalter zu kämpfen hatte.

Es kommt ferner vor, daß Kinder, besonders Knaben, gegen zu harte Strafen zuletzt ganz gleichgültig werden. Wenn Gleichgültigkeit gegen Strafen eintritt, so ist das ein Beweis, daß die zu harte Zucht das Gefühl für Ehre und Schande völlig ertötet hat. Darum halte man ja Maß in der Anwendung beider Zuchtmittel. Es darf durch fehlerhafte Anwendung die beabsichtigte moralische Wirkung in keinerlei Weise gefährdet werden, am wenigsten in ihr Gegenteil umschlagen.

3. Der Erzieher bewahre bei Lohn und Strafe die nötige Besonnenheit. Auch diese Forderung ist schon in der ersten mit begriffen; aber auch sie verdient besonders hervorgehoben zu werden.

Der weise Erzieher soll in allem, was er thut, ganz besonders aber bei Anwendung der pädagogischen Zuchtmittel besonnen, d. i. mit ruhiger Überlegung verfahren. Weiß er z. B., daß ein Kind sehr eitel und ehrsüchtig ist, so wird er, obwohl er's seines Fleißes und seiner Leistungen halber sehr beloben könnte, es doch nur vorsichtig loben; denn er mag der Eitelkeit und Ehrsucht keine Nahrung geben. Am meisten wird bei Bestrafungen unbesonnen gehandelt, besonders von jungen, hitzigen Lehrern. Von solchem blinden Zorneseifer gilt, was die Schrift vom menschlichen Zorn überhaupt sagt, daß er nicht thue, was vor Gott recht ist. Unbesonnenes Strafen bereitet dem Lehrer nicht selten recht unangenehme Verlegenheiten. Wenn er das Unglück hat, in leidenschaftlicher Erregtheit ein Kind körperlich zu verletzen, und es kommen dann die Eltern und schelten ihn aus, oder Vorgesetzte geben ihm gar einen Verweis: dann wechselt er in beklagenswerter Weise die Rolle mit seinem Sträfling. Wenn Lehrer in dergleichen Fällen das gezüchtigte Kind ängstlich bitten, das Vorgefallene seinen Eltern ja nicht zu sagen, so ist das wieder taktlos. Man thue das in keinem Falle. Ist ein hitziger Lehrer bei Ausübung des Strafamtes zu weit gegangen, so fasse er gute Vorsätze für die Zukunft, warte aber die weiteren Folgen des gegenwärtigen Falles ruhig ab. Kommen die Eltern, ihm Vorwürfe zu machen, so gestehe er offen, daß er zu heftig gewesen, wobei er weiter bemerken mag, daß ihnen — den Eltern selbst — Gleiches gewiß auch einmal begegnet sei, und daß er's mit ihrem Kinde drum nicht böse gemeint. Auch hier gilt: „Eine linde Antwort stillet den Zorn; aber ein hart Wort richtet Grimm an.“ (Sprichw. 15, 1.)

Bemerkung. Wir verweisen hier noch auf die vortreffliche Schrift von Kruse, der von S. 106—117 seiner Schuldisziplin 39 Regeln fürs rechte Strafverfahren, von S. 117—127 ebenso Regeln für die rechte Anwendung der Lohnmittel giebt. Man findet da viel Beachtenswertes!

Zusatz. Mit den Fortschritten in der naturgemäßen und bildenden

methodischen Behandlungsweise der Schulgegenstände ist auch die Schuldisziplin eine naturgemäßere und mildere geworden. Das liegt in der Sache. Ein ungeschickter Lehrer kann eben darum über den Willen seiner Kinder nicht gehörige Herrschaft erlangen, weil er nicht vermag, den Geist der Kinder für seinen Unterricht stetig zu interessieren. Wo kein Interesse am Unterricht, da giebt's der Störungen viele, und Unarten in Menge. Nun denke man sich die alte Schule mit ihren rein mechanischen Methoden. Wenn da stundenlang nur überhört wurde, so war jedes Kind, das sein Pensum aufgesagt, die ganze übrige Zeit der Stunde unbeschäftigt. Von 60 Kindern waren also 59 eigentlich müßig. War es da zu verwundern, wenn lebhafte Kinder auf Allotria verfielen? Diese wurden für Bosheit und Verderbtheit ausgelegt. Man meinte nun, die unbändige Natur sei nur durch strenge Zucht zu bändigen. In der Strenge der Zucht that man nun das Mögliche — ja Unglaubliches. „Die Erziehungsmittel waren Prügeln, Schimpfen, Drohen, Fluchen, Vorwerfen körperlicher Gebrechen 2c. Über die Lehrer Basels wurde in jener Zeit geklagt, daß sie die Schüler nicht anders als mit Schrauben, Pochen, Balgen, mit Schlägen, Zupfen, Rupfen anfahren und plagen. In einer alten Schulordnung ward verfügt, daß der Lehrer seine Schüler nicht an den Kopf schlagen, sie weder mit Tatzen, Schlappen, Maultaschen und Haarzupfen, noch mit Ohrumdrehen, Nasenschnellen und Hirnbatzen strafen, keine Stöcke und Kolben zur Züchtigung brauchen, sondern allein ihnen das Gesäß mit Ruten streichen solle."

Diese harte Zucht fand man zu ihrer Zeit ganz in der Ordnung. „Lernen" und „einbläuen" galten als völlig synonym. Roth erzählt uns B. II. seiner „Kleinen Schriften pädagogischen und biographischen Inhalts" folgendes naive Beispiel. Christoph Schmid, welcher in seiner Vaterstadt Dünkelsbühl mit einem jüngeren Bruder von einem Karmeliter unterrichtet wurde, schreibt in seinen Erinnerungen I, 53 von einem seiner Lehrer: „Für alle und jede Sprachfehler, die er Böcke nannte, gab er uns mit einem Haselstocke zwei derbe Schläge auf die Hand, Tatzen genannt. Obwohl er als lateinischer Sprachlehrer uns — ich darf wohl sagen — grausam behandelte, so hatten wir doch keinen Haß gegen ihn. Er hatte uns ja oft beteuert, dies müsse nun einmal so sein; anders sei diese Sprache in die Knabenköpfe nicht hineinzubringen; er selbst sei wohl noch schärfer gezüchtigt worden; und wir glaubten es ihm. Da er überdies bei andern Gegenständen die strenge Schlagmethode ganz beiseite setzte, sich besonders bei seinem Religionsunterrichte nie seines Steckens, von ihm Bakulus genannt, bediente, da er, wenn er mit uns zufrieden war, uns oft beschenkte, so liebten wir ihn dennoch."*)

Dritte Stufe der Willensbildung
oder
Erziehung nach dem Gesetz der Freiheit.

1. Wesen und Ziel.

§. 248. Die Kardinaltugend des Verstandes ist die Wahrheit, die des Willens die Gerechtigkeit, nämlich jene Gerechtigkeit, die in allen Stücken den heiligen Forderungen des göttlichen Gesetzes völlige Genüge thun will, nicht etwa bloß im Sinne pharisäischer Loyalität,

*) Siehe noch: Berthelt, Deutsche Lehrerzeitung, Jahrg. 1874, Nr. 16: Zur Geschichte der Prügelstrafe.

sondern im Geist jener Liebe, von der Paulus sagt, daß sie des Gesetzes Erfüllung sei.

Im Gehorsam der Liebe besteht die wahre sittliche Freiheit; denn sie hat nichts gemein mit der Sünde, die der Erlöser als Knechtschaft bezeichnet. (Joh. 8, 34. 36.) Von dieser Knechtschaft befreit der Erlöser; darum gelangen wir durch ihn und in ihm zur wahren Freiheit. Das bezeugt er selbst, wenn er spricht: „So euch der Sohn frei macht, so seid ihr recht frei." (Joh. 8, 36). Das Evangelium von Christo heißt darum auch „das vollkommne Gesetz der Freiheit" (Jak. 1, 25), die Freiheit selbst aber, die es in uns wirken soll, die „herrliche Freiheit der Kinder Gottes" (Röm. 8, 21). Zu dieser evangelischen Freiheit zu erziehen, ist die höchste Aufgabe der Willensbildung.*) Wenn der Mensch zu dieser Freiheit völlig hindurchgedrungen, dann ist er aller Bestimmbarkeit des Bösen entzogen, dann bestimmt er sich immer und überall nur für das Gute, selbst wenn er um der Gerechtigkeit willen leiden muß. Sein Wille ist dann dem göttlichen Willen so ganz unterthan, daß er seinen eignen Willen völlig dahin giebt. Diese Knechtschaft der Gerechten ist die höchste Freiheit. Hier noch einmal das Wort von Kahnis: „Aller Freiheit Ziel ist die Einheit unseres persönlichen Wollens mit dem göttlichen", und das andere gleich treffliche Wort von Rüegg: „Der freie Wille ist Eins mit dem göttlichen Willen, und die Freiheit der Selbstbestimmung führt in bewußter Selbstthätigkeit zu einem Leben nach göttlichem Willen. Gott im Menschen, der Mensch in Gott — das ist das große, ewige Ziel aller Erziehung."

2. Mittel.

§. 249. Die Erziehung nach dem Gesetz der Freiheit kennt keine Mittel äußeren Zwanges mehr; sie wirkt nur soweit auf den Willen ein, daß dieser zwar genötigt, dabei aber im Stand freier Entschließung belassen bleibt. Als Mittel dienen hier: Belehrung, Erinnerung, Ermahnung, Warnung — Bitte — Vergebung — Vorbild.

1. a) Belehrung. Der Herr sprach zu seinen Jüngern: „So ihr solches wisset, selig seid ihr, so ihr's thut." Hier verknüpft er also Wissen und Thun; die Pflicht des Thuns setzt immer das Wissen des zu Thuenden voraus. Wenn Christus für seine Feinde betet: „Vater, vergieb ihnen, denn sie wissen nicht, was sie thun"; so lehrt auch dieses Wort, daß an manchem Bösen nur die Unwissenheit schuld ist. So bezeugt auch Paulus (1. Kor. 2, 8) von den Obersten Israels, daß, wenn sie den Herrn der Herrlichkeit erkannt gehabt hätten, sie ihn nicht gekreuzigt haben würden. Wie nötig ist es also, daß wir

*) Man lese hier noch einmal den Zusatz zu §. 236.

unsere Kinder in allem Willen Gottes recht gründlich unterweisen. Jedes Gebot im Dekalog ist ein Komplex von sittlichen Forderungen; der ganze Dekalog daher eine reiche Fülle derselben. Wenn es uns nun gelingt, dem Kinde eine dieser sittlichen Forderungen ganz klar zu machen, dann merken wir's ihm an, wie es in seinem Innern das Gute billigt, das Böse mißbilligt. Es zeigt sich auch zum Guten geneigt, faßt bei sich gute sittliche Vorsätze. Insbesondere bildet der biblische Geschichtsunterricht stetig das sittliche Urteil, weckt sittliche Entschlüsse und nötigt zu sittlichen Thaten. Das ist aber so der psychologische Gang bei der Bildung zur sittlichen Freiheit: Erkenntnis der sittlichen Forderung — Billigung der sittlichen Forderung, also Zustimmung — sittliche Entschließung — sittliche That. Wie auch schon das Wissen des göttlichen Willens eine sittliche Macht ist, die das Herz unmittelbar zum Gehorsam lockt und treibt, kann uns das Gleichnis von den zwei ungleichen Söhnen mit lehren. Denn bei dem jüngeren Sohne wirkte das empfangene väterliche Gebot im Gewissen fort, bekämpfte das trotzige Herz und trieb ihn nachmals noch des Vaters Gebot zu erfüllen. Wir stimmen daher Dr. Rumpel bei, wenn er sagt: „Schon das rechte Erkennen ist eine sittliche That." Das Buch der Weisheit greift noch höher, wenn es lehrt: „Dich kennen, ist vollkommene Gerechtigkeit."

b) Erinnerung. Das Kind ist oft sehr vergeßlich; je jünger, desto mehr. Es unterläßt seine Pflicht oft nur aus Vergeßlichkeit, nicht aus Widerwilligkeit. Darum ist es so nötig, daß der Erzieher es fleißig an seine Pflichten erinnere — an die Pflicht des Fleißes, der Ordnungsliebe, der Verträglichkeit u. s. w.

c) Ermahnung. Mit der Erinnerung nahe verwandt ist das Ermahnen. Das Wort kommt her von mahnen, welches bedeutet, jemanden an eine Verbindlichkeit oder Pflicht erinnern, damit er thue was er zu thun schuldig. Das Ermahnen setzt also eine bereits vorhandene Bekanntschaft mit der Pflicht voraus. Von der bloßen Erinnerung ist die Ermahnung dadurch verschieden, daß sie eindringlicher und beweglicher geschieht.

Das rechte Ermahnen ist schwer. Es muß vor allem in der Liebe geschehen; denn wenn das Kind merkt, daß der Erzieher bei seinem herzlichen Ermahnen nur sein Bestes im Auge hat, dann fühlt es sich um so stärker zum willigen Gehorsam verpflichtet. Oft ist es nötig, das Kind nur unter vier Augen zu ermahnen. Im Beisein anderer würde es sich schämen, und diese Scham dürfte dann den Eindruck der Ermahnung schwächen. Auch ermahne man mit sanftmütigem Geiste, ohne Hast, nach der Regel, die Paulus seinem Timotheus giebt: „Ermahne mit aller Geduld." Denn merkt das Kind Ungeduld, Unmut, ist der Ton bei der Ermahnung gar drohlich: dann verfällt der Erzieher in den Ton gesetzlicher Zucht. Gleichwohl soll aber

das Ermahnen auch seinen Ernst haben; denn weichliches und schlaffes Ermahnen würde wieder seines Zweckes verfehlen. Darum schreibt derselbe Apostel an den Titus: „Ermahne und strafe mit ganzem Ernst."

2. Warnung. Der Erzieher soll das Kind vor Fehltritten, zu denen es seine Gemütsart leicht verleiten könnte, vor Versuchungen, denen es in seiner Umgebung ausgesetzt ist, warnen. Es besteht die Warnung darin, daß man das Kind auf sittliche Gefahren aufmerksam macht, es vom Unrechtthun abmahnt, wobei man zugleich auf die traurigen Folgen des betreffenden Unrechts hinweist. Während also die Ermahnung eine positive Seite hat, hat die Warnung mehr eine negative. Letztere respektiert aber in gleicher Weise die freie Willensentschließung des Kindes; denn man überläßt es ihm ja, ob es sich will warnen lassen. Sollte freilich das Kind auf wiederholtes Verwarnen dennoch thun, wovor man es gewarnt, so würde dann gesetzliche Zucht eintreten müssen. Denn die Erziehung kann und darf nicht bis dahin Milde üben, daß Unmündige sich gebaren, als hätten sie nicht zu gehorchen. Das Kind darf nie vergessen, daß es seinen Erziehern Gehorsam schuldig ist, und daß der Erzieher mit dem Recht zu gebieten auch das Recht zu strafen hat.

3. Die Bitte. In manchen Fällen bitten Eltern und Erzieher ihre Pflegbefohlenen, ein bestimmtes Gute zu thun, ein bestimmtes Böse zu meiden. So thun Eltern, die ihre Kinder einer Erziehungsanstalt zugeführt, oder die sie in die Fremde entlassen. Bei der Bitte an den guten Willen der Kinder oder Zöglinge wird die Willensfreiheit in noch höherem Maße respektiert. Der Erzieher erwartet von dem Zögling den Gehorsam als eine Gabe, als eine freiwillige Leistung. In manchen Fällen wird eine derartige Bitte noch eindringlicher durch den Hinweis auf Gott; denn wenn man ein Kind bittet, daß es um Gottes willen etwas thun oder lassen soll, so macht man den Gehorsam zu einer religiösen Pflicht. Im allgemeinen kommen Bitten, durch die man Kinder zum Gehorsam bewegen will, seltener vor. Das Kind, besonders das unverständige, könnte eine solche Verfahrungsweise leicht mißverstehen. Man wendet sie mehr bei Schülern an, von deren Verständigkeit und entwickelter Willigkeit man erwarten kann, daß eine derartige Bitte von ihnen werde verstanden und erfüllt werden.

4. Vergebung. Die Vergebung der Sünden bei Gott ist der tröstlichste Glaubensartikel des Evangeliums. Sie offenbaret uns die Fülle der göttlichen Gnade und Barmherzigkeit. Weit entfernt, daß sie im Sündigen sicher mache, liegt vielmehr in ihr der stärkste Antrieb zum Gehorsam gegen Gott aus Dankbarkeit für seine Güte und Gnade. Sollten wir nicht auch dem Kinde, wenn es gefehlt hat, Vergebung angedeihen lassen können und dürfen? Sollte nicht auch auf das kindliche Gemüt solche Güte des Erziehers bessernd wirken? Man denke sich ein Kind, das Strafe verdient hat und das im Bewußtsein seiner

Schuld die Strafe mit Angst erwartet. Sein Blick drückt aber merklich die Bitte aus, der Lehrer möge es milde behandeln und ihm vergeben; was ist da zu thun? Dem reumütigen Kinde entgegenkommen mit der Frage: „Wirst du das wohl wieder thun?" Giebt das Kind mit dem Ausdruck aufrichtiger Reue ein gutes Versprechen, dann erkläre man, ihm für diesmal vergeben zu wollen. Ein solcher Akt vergebender Liebe wirkt oft viel heilsamer auf den sittlichen Willen ein, als strenggesetzliche Zucht. Sollte jemand fragen, wie oft man einem Kinde vergeben könne und dürfe, so erinnern wir an die Antwort, welche der Herr dem Petrus auf eine ähnliche Frage gegeben. (Matth. 18, 21.)

5. Das Beispiel. Die Persönlichkeit des Lehrers erweist sich nach allen Seiten als das wirksamste Mittel, auf Herz und Leben der Jugend bildend einzuwirken. Wie sein Beispiel schon auf das früheste Kindesalter wirkt, indem es da den Nachahmungstrieb weckt und zu guten Gewöhnungen wesentliche Anregung giebt: das haben wir früher bemerkt. Auf Oberklassenkinder wirkt nun sein Vorbild in ganz anderer Weise. Das verständig gewordene Kind vergleicht unwillkürlich des Lehrers Wort mit seinem Thun und Wandel. Ist sein Verhalten allenthalben musterhaft, dann schließt es auf die sittliche Kraft seiner Grundsätze und Lehren. Nun nimmt sich's seinen Erzieher zum Vorbild — zum Ideal eigenen Tugendstrebens. Heil und abermal Heil dem Lehrer, der seiner Jugend gegenüber mit Paulo sagen kann: „Folget mir, und sehet auf die, die also wandeln, wie ihr uns habt zum Vorbilde."

Litteratur. Außer der wiederholt genannten Schrift von Kruse über Schuldisziplin empfehlen wir noch: J. G. Dobschall, Grundsätze der Schuldisziplin. 2. Aufl. Liegnitz, Kuhlmey. 1848.

Zweiter Abschnitt der Willensbildungslehre.

Angewandte Erziehungslehre.

Einleitung.

§. 250. Man unterscheidet theoretische und angewandte Erziehungslehre. Erstere als solche giebt nur Grundsätze und Regeln zum rechten Erziehen, letztere dagegen zeigt in Form von mehr oder weniger ausgeführten Abhandlungen, wie jene Regeln bei Bekämpfung von allerlei Untugenden, bei Pflege von allerlei Tugenden in rechter Weise angewendet werden.

Theorie und Praxis scheiden sich freilich auch hier mehr in der Idee, als in der Wirklichkeit. Im ersten Abschnitt unserer Erziehungslehre haben wir beide insofern eng verbunden, als wir da die Regeln vielfach an Beispielen erläutert haben. Die Darstellung ist da fast durchgehends „praktisch-theoretisch" gehalten.

Weil nun jener erste Abschnitt von Teil IV unserer Schulkunde schon mancherlei über die rechte Anwendung der Erziehungsgrundsätze und Erziehungsregeln enthält, so können wir uns im gegenwärtigen Abschnitte, der seiner Überschrift nach speziell von angewandter Erziehungslehre handeln soll, kurz fassen. Zur weitern Motivierung dieser Kürze noch folgendes.

Stellen wir die Frage, was denn eigentlich in die angewandte Erziehungslehre gehöre, so geben uns die theoretischen Pädagogen hierauf verschiedene Antwort. Kruse in seiner „Schuldisziplin" rechnet dahin:

1. Spezielle Jugendfehler, nämlich: Mutwille — unstetes Wesen, Ungeduld, Unruhe, — Unordnung — Unreinlichkeit — Trägheit.

2. Gemütsfehler, nämlich: Eigensinn und Ungehorsam — Lüge und Betrug — Heimträgerei und Angeberei — Unverträglichkeit — Dieberei — Unhöflichkeit, Unanständigkeit, Unbescheidenheit.

Bormann behandelt in dem betreffenden Teile seiner „Schulkunde" folgende Gegenstände:

Erziehung zum Gehorsam, zur Vaterlandsliebe, zur Gottesfurcht, zur Stille, zur Aufmerksamkeit, zum Fleiß, zur Ordnung, zur Wohlanständigkeit, zur Wahrhaftigkeit, zur Friedfertigkeit, zur Reinlichkeit.

Hier sind für unsern Abschnitt Ausscheidungen möglich. Was die Jugendfehler betrifft, die Kruse aufführt, so werden etliche durch guten Unterricht und durch gute Schulzucht unmittelbar bekämpft und beseitigt, wie z. B. Unruhe, Unordnung, Trägheit. Gegen Dieberei spreche man beim 7. Gebot. Heimträgerei und Angeberei können da, wo ein guter Schulgeist waltet, kaum aufkommen. Auf Wohlanständigkeit wird ein guter Lehrer in allen Stunden halten. Was bleibt aber da für unsern gegenwärtigen Abschnitt noch übrig? Wir heben aus obigen Verzeichnissen, wie sie sich bei Kruse und Bormann finden, nur drei Tugenden aus: die Gottesfurcht, die Vaterlandsliebe, die Wahrhaftigkeit. Um letztere in ein helleres Licht zu stellen, verbinden wir mit ihr ihr Gegenbild — die Lügenhaftigkeit.

Daß diese drei Tugenden auf dem Gebiete der Schulerziehung von hoher sittlicher Bedeutung sind, leuchtet sofort ein. Daß aber diese drei Tugenden auf dem Gebiete der Volksschulerziehung eine Trias von fundamentaler Bedeutung bilden, wollen wir mit wenigem erweisen.

Die Schule ist eine Vorhalle der Kirche und des Staates; denn sie erzieht ihre Kinder zu Bürgern des Himmelreichs und des Staates. Die Grundtugend eines Bürgers im Gottesstaate ist aber die Gottesfurcht oder Gottseligkeit, die eines weltlichen Bürgers die Vaterlandsliebe; beide aber sollen stehen in der Wahrheit und Wahrhaftigkeit. Was wären auch Gottesfurcht und Vaterlandsliebe, wenn sie nicht vom Geist der Wahrheit durchdrungen wären! Es handelt sich also hier wirklich um drei Kardinaltugenden, die als solche fundamental sind und darum viele andere Tugenden in sich schließen und aus sich

erzeugen. Jede bietet daher reiche Stoffe zu umfänglichen Abhandlungen. Wir werden sie jedoch in gedrängter Kürze behandeln, indem wir uns in der Ausführung nur auf das Hauptsächlichste beschränken.

1. Erziehung zur Gottesfurcht.

§. 251. Der Überschrift nach hätten wir nur Mittel und Weisen zu zeigen, wie in Kinderherzen die Gottesfurcht zu wecken und zu nähren sei. Wir werden aber voran das Wesen der Gottesfurcht kurz beschreiben, darauf erst von der Erziehung zu dieser Tugend handeln.

I. Wesen der Gottesfurcht. Gottesfurcht ist eine tiefinnerliche sittliche Gesinnung, die sich im Herzen kund giebt in heiliger Scheu vor der Majestät des großen Gottes, im Leben aber in willigem Gehorsam gegen seine heiligen Gebote. In dieser Gottesfurcht ist das Herz eins mit Gott, selig in Gott, daher sie auch mit dem schönen Namen „Gottseligkeit" bezeichnet wird. Wie sie das erhabene Ziel der sittlichen Erziehung ist, so ist sie auch die Basis derselben; daher sie auch der weise Salomo den Anfang, d. i. das Prinzip aller Weisheit nennt.

II. Erziehung zur Gottesfurcht. Wenn die Erziehung überhaupt eine schwere Kunst ist, so ist die sittliche, also auch die Erziehung zu wahrer Gottesfurcht und ungeheuchelter Frömmigkeit insbesondere schwer. Hier muß Gottes Geist das Beste thun. Doch giebt es pädagogische Mittel, von deren rechter Anwendung hier viel abhängt. Wir nennen nur drei: das Wort Gottes — das Gebet — das fromme Vorbild des Erziehers. Also:

a) Erteile deinen Kindern einen gründlichen und erbaulichen Religionsunterricht.

Wenn David den Kindern zuruft: „Kommt, Kinder, ich will euch die Furcht des Herrn lehren" — so erkennen wir aus diesem Wort zweierlei: daß die Gottesfurcht lehrbar und daß die Jugend zu dieser Tugend anzuleiten sei. Das Grundbuch dafür ist die heilige Schrift. Wo diese Unterweisung zur Seligkeit im Geiste der Wahrheit erbaulich ausgelegt wird, da wirkt sie jene lebendige Gotteserkenntnis, aus der eine innige Gottesfurcht wie von selbst erwächst. Sprüche, wie: „Ist's nicht also: Wenn du fromm bist, so bist du angenehm —"; oder: „Wie sollte ich ein so groß Übel thun und wider meinen Gott sündigen"; oder: „Dein Leben lang habe Gott vor Augen und im Herzen und hüte dich" ꝛc.; oder: „Übe dich in der Gottseligkeit; denn die Gottseligkeit ist zu allen Dingen nütze" ꝛc. — Sprüche dieser Art, deren die Schrift so viele enthält, Kindern warm ans Herz gelegt, wirken im Leben Wunder sittlicher Bewahrung, wie sie denn auch so recht von innen heraus kräftig zur Heiligung antreiben. Die Schrift enthält aber auch herrliche Lebensbilder gottseliger Personen. Diese wirken erst recht heiligend auf Kinderherzen. Eben darum sind

die biblischen Geschichten für die Erziehung zu aufrichtiger Gottesfurcht ein Mittel von unschätzbarem Werte.

b) Lehre deine Kinder beten. Vom Beten sagt der heilige Chrysostomus: „Wer nicht betet, der hat gewiß kein Leben in sich. Denn in gleicher Weise, wie der Leib tot ist, wenn kein Odem mehr in ihm ist, also ist auch der Mensch in seiner Seele tot, wenn in ihm kein Odem des Betens ist." Kinder, die täglich ihren irdischen Vater um Gaben bitten, begreifen leicht, daß es für sie ebenso eine heilige Pflicht sei, ihren himmlischen Vater zu bitten um alles, des sie bedürfen. Der Gebetstrieb ist darum bei ihnen leicht anzuregen. Wie kann das geschehen? Bete täglich in eigner Andacht mit ihnen; lehre sie kindliche Gebete und Gebetsverse und ermahne sie, diese des Morgens, des Abends und zu andern Zeiten zu beten. Thue das insbesondere bei Betrachtung des Gebetes, das Dr. Luther „das Gebet aller Gebete" nennt. Nötige sie auch, zum Hause Gottes zu gehen, daß sie da mit der Gemeine des Herrn singen lernen geistliche liebliche Lieder. Solch Beten und Singen ist eine heilsame Frucht wahrer Gottesfurcht, wie es auch diese heilige Gesinnung fort und fort nährt und stärkt.

c) Sei aber auch selbst ein Vorbild ungeheuchelter Gottesfurcht.

„Die Menschen glauben den Augen mehr als den Ohren" — sagt Seneca. Und Plutarch: „Man muß für seine Kinder nur solche Lehrmeister wählen, an deren Leben und Sitten nichts auszusetzen. Darum wirkt der gottesfürchtige Sinn und Wandel des Erziehers auf Kinderherzen viel mehr, als bloße Lehren der Gottesfurcht. Der Ernst und die fromme Andacht des Lehrers in den Religionsstunden und bei den Schulgebeten, der Eifer in Ausübung seines Berufes, der ehrbare Wandel im Leben: das alles regt Kinderherzen lebendig und kräftig an zu gleichem Ernst, zu gleicher Treue, zu gleicher Gottesfurcht. Gesegnet der Erzieher, der in seinem Berufe der Paulinischen Mahnung nachlebt: „Allenthalben stelle dich selbst zum Vorbild guter Werke, mit unverfälschter Lehre, mit Ehrbarkeit." Solchem gilt die trostreiche und selige Verheißung: „Die Lehrer werden leuchten, wie des Himmels Glanz, und die, so viele zur Gerechtigkeit gewiesen haben, wie die Sterne Gottes immer und ewiglich."

2. Die Erziehung zur Vaterlandsliebe.

§. 252. Die Volksschule hat auch die Pflicht, im Kinde Gemeinsinn und Gemeintugenden zu wecken; es soll mit seinem Herzen, wie das Vaterhaus und die Heimat, so insbesondere auch sein Vaterland warm umfassen lernen. Die Erziehung zur Vaterlandsliebe ist daher gewiß ein wichtiges Stück der gesamten Erziehungsaufgabe. Was Schiller fordert in dem Wort: „Ans Vaterland, ans teure, schließ dich an, das halte fest mit deinem ganzen Herzen! Hier sind die starken

Wurzeln deiner Kraft!" das will eben auch gelernt, pädagogisch gepflegt sein.

Betrachten wir nun vorerst näher, worinnen die Vaterlandsliebe bestehe, sodann, wie man zur Vaterlandsliebe zu erziehen habe. Also:

I. Die Vaterlandsliebe nach ihrem Wesen.

Die Vaterlandsliebe hat ihre Keime in der Liebe zum Vaterhaus — dem ersten Heim des Kindes. Jedem Menschen bleibt die Stätte heilig und unvergeßlich, wo er geboren, von liebenden Eltern erzogen, wo er unzählige Jugendfreuden sorgenlos genossen.

Heimat ist ein gleich süßes Wort. Die heimatlichen Fluren, Berge, Thäler, Flüsse, Pflanzen, Tiere, ja selbst der heimatliche Himmel, dazu die heimatlichen Sitten: das alles ist des Kindes erste Welt, aus der es für Geist und Herz unzählige Vorstellungen und Eindrücke in sich aufnimmt, welche die geistige Basis seiner gesamten geistigen Bildung bilden. Dazu kommen noch die mannigfaltigen Erlebnisse aus dem Kreise der Verwandten, die Eindrücke von kirchlichen und bürgerlichen Festen der Gemeine und des Vaterlandes. Wie fest durch dies alles jugendliche Herzen an ihre Heimat und an ihr Vaterland geknüpft werden, beweist die Erfahrung, daß es Jünglingen und Jungfrauen so schwer wird, sich von der Heimat zu trennen, und das schmerzliche Heimweh, das sie in der Fremde empfinden.

Das Vaterland geht über die Grenzen der Heimat hinaus; denn es umfaßt ein ganzes Volk, das mit seinem Fürsten eine Staatsfamilie bildet. Vaterland, Landesvater, Landeskinder: das sind hier untrennbare Vorstellungen. Was nun ein Volk in seinem Vaterlande gemeinsam hat, das bindet die Gemüter mit Banden der Liebe an das Land der Väter, und das um so inniger und fester, je glücklicher sich ein Volk unter seiner väterlichen Regierung fühlt. Es entstehen patriotische Gefühle in der Seele, die der Gesamtheit in den Zeiten der Not gern Opfer bringt und sein Wohl fördert.

II. Erziehung zur Vaterlandsliebe.

Die Liebe zum Vaterhause und zur Heimat bildet sich im Kinde gleichsam von selbst, geweckt und genährt von den unmittelbaren Eindrücken und Einwirkungen des Vaterhauses und der Heimat. Mit der Vaterlandsliebe ist das anders; sie ist ein weit idealeres Gefühl, das erst im Jüngling und Manne zur vollen Innigkeit und Stärke reifen kann. Aber ihre Keime sind im Knabenalter zu pflegen. Und dazu ist die Schule als Anstalt ein vorzügliches Mittel. Denn sie ist ja selbst eine organisierte Gemeinschaft, die als solche bei ihren Gliedern notwendig Gemeinsinn und Gemeintugenden wecken und bilden muß. Die Volksschule ist ein höchst wichtiges Mittelglied zwischen Vaterhaus und Vaterland. Der Gemeinsinn und die Gemeintugenden, zu denen die Volksschule bildet, wandeln sich nach dem Eintritt des Kindes ins öffentliche Volksleben in einen höheren Gemeinsinn, in höhere Gemeintugenden. Aber die eigentliche Vaterlandsliebe kann bei der

Jugend eines bestimmten Vaterlandes pädagogisch noch besonders gepflegt werden. Wie? Insbesondere dadurch, daß man die Liebe zum Vaterlande vor allem als eine religiöse Pflicht hinstellt, daß man die Kinder mit den verschiedenen Vorzügen ihres Vaterlandes, mit dessen Verfassung und Geschichte bekannt macht, daß man sie patriotische Lieder lehrt und selbst patriotisch ist. Also:

a) Lehre die Vaterlandsliebe als eine religiöse Pflicht.

Ist sie dies wirklich? Gewiß; denn wenn das Wort Gottes fordert: „Gebet dem Kaiser, was des Kaisers ist und Gotte, was Gottes ist!" — „Ehret den König!" — „Seid unterthan der Obrigkeit, die Gewalt über euch hat!" — so sind ja diese Worte alle an Staatsbürger gerichtet. Wie nahe sich Religion und Patriotismus berühren, lehrt recht deutlich die Geschichte der alttestamentlichen Theokratie. Man denke speziell an die Zeiten der Richter, der Könige, an die Heldenzeit der Makkabäer. Ein besonders merkwürdiges Beispiel sind aber die Jünger Christi, die unter den gewaltigen Eindrücken von den Thatsachen des Todes und der Auferstehung des Herrn dennoch die Frage ihres patriotischen Herzens nicht zurückhalten konnten: „Wirst du auf diese Zeit wieder aufrichten das Reich Israel?" Es ist kein Zweifel, Religiosität und Patriotismus stehen in naher Beziehung; die Religion heiligt die Vaterlandsliebe und giebt ihr die rechte Weihe.

b) Mache die Kinder bekannt mit dem Vaterland und seiner Geschichte.

Was man lieben soll, muß man kennen — nach seinem Wert und seinen Vorzügen. Damit das Kind sein Vaterland lieben lerne, mache man es bekannt mit seinen Naturschönheiten, mit dem Reichtum seiner Produkte, mit der Vortrefflichkeit seiner Gesetze und seiner Verwaltung, mit seinen allgemeinen Bildungsanstalten, aber auch mit der vaterländischen Geschichte rc. (Wir führen das nicht weiter aus, sondern verweisen auf gute Vaterlandskunden und auf Lehrbücher der vaterländischen Geschichte.)

c) Man lasse gute patriotische Lieder lernen und singen.

Jedes Volk hat seine Helden, aber auch seine Heldenlieder. Kinder lernen Gesänge dieser Art sehr gern; denn es liegen darin ideale Züge, welche das jugendliche Gemüt frisch anwehen und innig begeistern. Man erzähle den Kindern auch die geschichtlichen Veranlassungen zu jenen patriotischen Liedern; denn dadurch wird ihr Eindruck noch mehr verstärkt. Man lasse sie an wichtigen historischen Gedenktagen singen u. s. w. (Hier hat der Seminarunterricht Beispiele einzulegen.)

d) Sei selbst von patriotischer Gesinnung beseelt.

Mit Recht bemerkt Bormann in seiner Schulkunde, daß der Patriotismus des Lehrers am unmittelbarsten patriotische Gefühle im Herzen der Kinder erwecke. Seine Worte sind: „Soll diese Liebe zum Vaterlande von der Volksschule aus in den ihr zugewiesenen Kindern gepflegt werden, so muß vor allem der Lehrer selbst von Liebe zum Vaterlande

durchdrungen sein. Liebe ist eine Empfindung, die, wie alle Empfindungen, unmittelbar eingeatmet sein will und sich sicherer überträgt durch unmittelbares Vorleben, als durch das beredteste Wort."

3. Pädagogische Behandlung der Lügenhaftigkeit und Erziehung zur Wahrhaftigkeit.

§. 253. Von allen Lastern ist die Lügenhaftigkeit eins der häßlichsten und abscheulichsten. Von der Lüge sagt schon Sirach, sie sei ein häßlicher Schandfleck an einem Menschen und gemein bei ungezogenen Leuten. Der Herr aber nennt sie teuflisch. Wenn Sirach sagt, daß das Laster der Lügenhaftigkeit nur bei ungezogenen Leuten sich finde, so lehrt er uns zugleich, daß es sich bei erzogenen Leuten nicht mehr finden dürfe, daß mithin das Gegenbild der Lügenhaftigkeit, nämlich die Wahrhaftigkeit, eine der Tugenden sei, welche die Erziehung zu zeitigen habe. Den Pythagoras fragte man einst, was den Menschen Gott ähnlich mache; er antwortete: die Wahrheit.*) Die Wahrhaftigkeit ist göttlich und macht göttlich. Es leuchtet ein, wie es eines jeden Erziehers Pflicht ist, bei seinen Kindern das teuflische Laster der Lüge zu bekämpfen, die göttliche Tugend der Wahrhaftigkeit zu pflegen. Stellen wir nun vorerst den Begriff der Lügenhaftigkeit und Wahrhaftigkeit fest, um sodann darzulegen, wie das Laster der Lüge zu bekämpfen, die Tugend der Wahrhaftigkeit zu pflegen sei.

I. Lügenhaftigkeit und Wahrhaftigkeit nach ihrem Wesen.

Wenn der Apostel die Epheser ermahnt: „Leget die Lügen ab und redet die Wahrheit": so ergiebt sich aus diesem Wort für den Begriff der Lüge zunächst so viel, daß sie Unwahrheit sei. Aber nicht jede Unwahrheit ist Lüge, am wenigsten bei Kindern. Jean Paul sagt: „In den ersten fünf Jahren sagen unsere Kinder kein wahres und kein lügendes Wort, sondern sie reden nur. Ihr Reden ist ein lautes Denken; da aber oft die eine Hälfte des Gedankens ein Ja, die andre ein Nein ist, und ihnen beide entfahren, so scheinen sie bloß zu lügen, indem sie bloß mit sich reden. Ferner: sie spielen gern mit der ihnen eigenen Kunst der Rede; so sprechen sie oft Unsinn, um nur ihre eigene Sprachkunde zu hören." Soweit Jean Paul. Wir fügen hinzu: auch ältere als fünfjährige Kinder beobachten und verstehen vielfach ungenau, oder vergessen von dem richtig Gehörten wichtige Momente, und reden dann Unwahres. Darum ist unwahre Rede als solche noch keine Lügenrede. Der Lügner weiß, daß er Unwahrheit redet; denn er redet sie absichtlich, mit Bewußtsein und Vorsatz. Die Lüge ist also ein willkürlicher, mithin bewußter Akt, eine That der Selbstbestimmung. Aber welch' eine schauerliche That! Wenn jemand be-

*) Bei den alten Persern galt die Wahrhaftigkeit als die höchste Tugend.

wußter Weise die Unwahrheit redet, so wird in der Seele zweierlei gedacht: Wahres und Unwahres; im Herzen weiß man das Wahre, mit dem Munde redet man das Unwahre. Sonst heißt es: wovon das Herz voll ist, davon geht der Mund über. Beim Lügner denkt das Herz anders, als der Mund redet; er redet aus einem falschen Herzen. Daher sagt die Bibel vom Lügner, daß er zwei Herzen habe und aus zwei Herzen rede.

Wenn das Kind lügt, so hat es dabei eine Absicht; es will sich entweder eine Beschämung ersparen, oder eine positive Strafe, oder sonst einen äußeren Nachteil abwenden, oder einen Vorteil gewinnen. Gerade am Kinde läßt sich nun beobachten, wie die Lüge dem innersten Wesen des Geistes zuwider ist. Die Schrift sagt, daß Gott den Menschen aufrichtig gemacht habe. Das Kind ist von Natur aufrichtig und offen. Wie es denkt, so redet es. Wenn es aber einmal gelogen hat und es kommt darüber zur Besinnung, so wird es sofort unruhig im Gewissen. Diese innere Unruhe giebt sich kund durch scheuen Blick, unsichere Stimme, durch Erröten, wenn es bemerkt, daß der Erzieher um seine Lüge wisse. Es ist darum von der ersten Lüge bis zur Lügenhaftigkeit ein weiter Weg. Hat sich aber die Lüge einmal eingenistet, dann wird der verschämte Lügner oft auch bald ein unverschämter. Die schamlose Lüge schildert Schornstein in einem Schulprogramm also: „Bei wiederholter Unwahrheit wird einesteils der innere Kampf gegen die Lüge geringer; das Selbstgefühl macht sich mehr von dem Gefühle für die Wahrheit oder dem Gewissen los, ordnet es sich unter und schwächt es dadurch ab. Darum verschwinden die sonst vorhandenen Zeichen, so wie der Kampf abnimmt. Dazu lernt der Mensch bei zunehmender Überlegung und der Erfahrung, daß man zuversichtlich in Rede und Blick sein kann, wenn man auch innerlich der wohlthuenden Zuversicht entbehrt. Die verschämte Lüge ist also die eines in der Lüge noch ungeübten Kindes, die schamlose die durch Übung sicher gewordene. Die erstere legt Zeugnis ab von dem sich regenden, aber in diesem Momente ohnmächtigen Wahrheitsgefühle, die letztere von seiner durch häufige Unterdrückung eingetretenen Kraftlosigkeit." Also durch langes, fortgesetztes Lügen wird das Herz, das Gott aufrichtig geschaffen, ein verlogenes, ein lügenhaftes; das Lügen wird zur Gewohnheit — zur anderen Natur.

Unsittlicher noch als die Lüge in Worten sind Falschheit, Schmeichelei und Heuchelei. Der Falsche stellt sich freundlich und ist im Herzen unser Feind. Der Schmeichler lobt und meint es doch nicht so, sondern will sich nur gefällig machen, um irgend einen Vorteil zu erschleichen. Der Heuchler stellt sich äußerlich fromm, ohne es im Herzen zu sein.

Das Gegenteil der Lüge ist nun die Wahrheit. Wer immer die Wahrheit redet, und sich nie anders giebt, als er ist, der ist wahrhaftig. Salomo sagt: „Wer wahrhaftig ist, der saget frei, was recht

ist.“ „Das Wahrheitsgefühl ist das eigentliche Lebensgefühl des Menschen, die Zierde und das Wesen desselben, bei dessen Verleugnung er der Unlauterkeit und Lüge und damit jedem sittlichen Verderben verfällt.“

So viel hier über das Wesen der Lügenhaftigkeit und Wahrhaftigkeit. Gehen wir nun daran, in gedrängter Kürze darzulegen, wie die Erziehung das Laster der Lügenhaftigkeit zu bekämpfen, und die Tugend der Wahrhaftigkeit zu pflegen hat. Wenn man zur Wahrhaftigkeit erzieht, fällt die Lüge von selbst dahin; wenn man die Lüge aus dem Herzen entfernt, so macht man der Wahrhaftigkeit Bahn. Wir können hier daher füglich die Wahrhaftigkeit zum Mittelpunkte wählen und dann so disponieren: Wie kann die Erziehung den natürlichen Wahrheitssinn stärken? Wie die Unwahrheit verhüten? Wie hat sie absichtliche Unwahrheit zu behandeln?

II. Erziehung zur Wahrhaftigkeit. Wir fragen da also zuerst:

a) Wie hat die Erziehung den natürlichen Wahrheitssinn der Kinder zu stärken?

Im Kinde erwacht der Wahrheitssinn und Wahrheitstrieb frühzeitig. Bei Erzählungen von Wundermärchen kommt es mit der Zeit dahinter, daß das hier als wirklich Erzählte nicht wirklich sein kann. Darum fragt es mit lebhaftem Interesse den Erzähler: Ist das auch wahr? Man bescheidet das Kind auf solche Frage wohl mit der Erklärung, es sei ein Märchen; wobei es sich dann beruhigt. Der Erzieher beachte aber diese Äußerung des Wahrheitssinnes, und suche ihn zu kräftigen. Das geschieht vor allem

α) durch Unterweisung im Wort der Wahrheit.

Durch Wahrheit zur Wahrheit: das ist eine alte Regel, die auch für die Erziehung ihre große Bedeutung hat. Wollte jemand skeptisch die Pilatus-Frage thun: Was ist Wahrheit? so antworten wir ihm mit einem Worte des, der sich selbst die Wahrheit nennt, nämlich: Gottes Wort ist die Wahrheit. Wird das Auge vom Licht beschienen, dann erkennt es das Licht. Entzöge man ihm auf die Dauer das Licht, so würde es zuletzt unvermögend werden, das Licht zu schauen. Wird der Geist von der göttlichen Wahrheit angeweht und erfüllt, dann ist Wahrheit in ihm und er wird wahr. Entzieht man ihm die Wahrheit, nährt man ihn dafür mit der Unwahrheit, so wird er nach und nach unfähig, das Licht der Wahrheit zu schauen. Wie die Finsternis vor dem Lichte, so flieht die Lüge vor der Wahrheit. Was der Herr für seine Jünger den Vater bittet: „Heilige sie in der Wahrheit; dein Wort ist die Wahrheit“, das erbitte der christliche Erzieher vom himmlischen Vater auch für seine Kinder. Doch nicht das Wort Gottes allein, alle andern Lehrgegenstände haben ihre Wahrheit und bilden an ihrem Teil den Wahrheitssinn; wie wir das in unsrer speziellen Methodik genügend angezeigt haben.

Ein anderes Mittel, den Wahrheitssinn zu bilden, haben wir

β) in Beispielen der Wahrhaftigkeit. Hier bietet die biblische und die Weltgeschichte, wie das Leben Beispiele zur Genüge. (Daniel — Regulus — Abdel-Kader (s. des Verfassers Katechesen 8. Gebot) und das bekannte Gedicht: „Der kategorische Imperativ".)

b) Wie hat die Erziehung Unwahrheit zu verhüten?

α) Man belehre das Kind passenden Orts, wie häßlich die Lüge an sich sei. Sprüche wie: „Die Lüge ist ein häßlicher Schandfleck an einem Menschen und ist gemein bei ungezogenen Leuten"; und: „Ein Dieb ist nicht so böse als ein Mensch, der sich zu lügen gewöhnt hat" — wirken auf Kinderherzen mächtig; sie schrecken von dem Laster der Lüge ab.

Kinder werden ferner oft wirksam von einer Untugend abgeschreckt, wenn man ihnen die schauerlichen Folgen derselben vorhält. Man belehre also die Kinder auch

β) über die traurigen Folgen der Lügenhaftigkeit. Es sind insbesondere drei:

1. Jede Lüge verletzt das Gewissen. Gerade Kinder wissen aus Erfahrung, wie ihnen zu Mute gewesen, wenn sie bei Lügen ertappt worden.

2. Der Lügner verliert das Vertrauen und die Achtung bei den Menschen. Das Sprichwort sagt: „Wer einmal lügt, dem glaubt man nicht, und wenn er auch die Wahrheit spricht." Für nicht gar verdorbene Kinder ist es sehr drückend, wenn Eltern oder Lehrer in ihre Aussagen immer und immer wieder Zweifel setzen. Wie Falschheit und Heuchelei verächtlich machen, läßt sich an Beispielen aus der biblischen und aus der Weltgeschichte leicht darthun.

3. Lügner und Heuchler verfallen endlich, wenn sie nicht Buße thun, dem göttlichen Gericht. Die Schrift bezeugt von Gott: „Du bringest die Lügner um, der Herr hat Greuel an den Blutgierigen und Falschen"; und an einem andern Ort, daß die Lügner das Reich Gottes nicht ererben sollen. Hierher gehören auch Christi Wehrufe wider die heuchlerischen Pharisäer. Endlich fragen wir noch:

c) Wie hat die Erziehung offenbare (absichtliche) Unwahrheit zu behandeln?

α) Der Erzieher gebe, wo er das Kind bei einer Lüge betrifft, sein Mißfallen zu erkennen, verbunden mit ernster Warnung vor diesem Laster und Vermahnung zur Wahrhaftigkeit.

β) Der Erzieher bestrafe das lügnerische Kind durch ein berechnetes Mißtrauen. Hat das Kind den Lehrer schon öfter belogen, dann hat er Grund, in die Wahrheit seiner Worte Zweifel zu setzen, nach dem Sprichwort: „Wer einmal lügt, dem glaubt man nicht, und wenn er auch die Wahrheit spricht." Doch gehe man hierin nicht zu weit; merkt man, daß dem Kinde solch Mißtrauen wehe thut, so halte man ein, und schenke ihm wieder Vertrauen. Schmeichelei und Heuchelei kommen

glücklicherweise bei Kindern nicht leicht vor. Wo es dennoch der Fall sein sollte, da entlarve man den Schmeichler oder Heuchler, und beschäme ihn öffentlich.

γ) Körperliche Züchtigung ist erst dann gerechtfertigt, wenn das Kind in frecher Weise gelogen. Wer Lügen frech redet, soll ja auch der göttlichen Strafe nicht entrinnen. (Ps. 5, 7.)

Schlußbemerkung. Es wurde schon am Ende von §. 78 bemerkt, daß eine zweckmäßige Schulorganisation nach bestimmten Regeln und Grundsätzen zu geschehen habe, und daß dieselbe wesentlich von der Aufgabe des Unterrichts und der Erziehung mit bedingt würden. Da eben genannte 2 Hauptteile der Schulkunde nun zu völligem Abschluß gelangt sind, so dürfte hier ein passender Ort sein, die Schüler in diesen wichtigen Gegenstand tiefer einzuführen, als es in Teil II. geschehen konnte, und empfehlen wir dazu zwei treffliche Schriftchen.

Dr. Fröhlich, Die Grundlehren der Schulorganisation nach den Forderungen der pädagogischen Wissenschaft und der Erfahrung. F. W. Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplans, zunächst für Volks- und Mittelschulen.

Fünfter Teil.

Kurze Geschichte des deutschen Volksschulwesens von Luther bis auf die Gegenwart.

Einleitung.

Man unterscheidet systematische und historische Pädagogik. Die systematische oder theoretische ist die Wissenschaft der Erziehungskunst. Sie zerfällt wesentlich in die zwei Teile: Erziehungs- und Unterrichtslehre. Beide finden sich in der Schulkunde resp. in Teil IV. und III. ausgeführt.

Die historische Pädagogik hat darzustellen, wie bei den Kulturvölkern aller Zeiten die Jugend erzogen und gebildet worden, insonderheit also: welche Ziele der Erziehung jedes dieser Völker verfolgte, welcher Mittel man sich bediente und wie man bei der Ausübung praktisch verfuhr.

Eine Geschichte der Pädagogik, die das Erziehungswesen aller Kulturvölker darstellt, ist Universalgeschichte. Dieser stehen gegenüber Spezialgeschichten, z. B. die Geschichte von dem Erziehungswesen der Griechen, der Römer, der Israeliten, der Niederlande u. s. w.

Soviel Interessantes und Lehrreiches eine allgemeine Geschichte der Pädagogik, ja auch die Spezialgeschichten einzelner Völker, Länder, religiöser Gemeinschaften ꝛc. an sich bieten mögen: für den deutschen Volksschullehrer als solchen ist zunächst und hauptsächlich die Entwicklung des deutschen Volksschulwesens von Interesse; denn die Geschichte dieses führt ihn auf sein eigentliches Berufsfeld; sie lehrt ihn, wie hier von einfachen Anfängen aus nach und nach alles so geworden, wie es geworden. Es ist in Frage gekommen, ob selbst aus diesem engeren Gebiete für den Volksschullehrer der Gegenwart gewisse Perioden oder Erscheinungen von besonderem Wert sein möchten. Dr. Diesterweg äußert sich darüber also: „Das meiste historische Wissen, wenigstens des grauen Altertums, gehört für den deutschen Volksschullehrer zum pädagogischen Kram; für ihn ist nur die Geschichte des modernen Schulwesens seit 1770 belehrend." Wäre dem so, dann umfaßte das hier zu gebende Geschichtliche nur den

Zeitraum eines Jahrhunderts. Begönnen wir aber unsere Geschichte der Pädagogik erst mit Basedow, wo blieben dann Luther, Amos Comenius, Ernst der Fromme von Gotha, A. H. Francke und andere um das elementare Volksschulwesen verdiente Männer? Die deutsche Volksschule verdankt ihren Ursprung der deutschen Reformation; ihre Fortentwicklung der treuen Pflege evangelischer Fürsten, Theologen und Schulmänner. Darum werden wir in unserm geschichtlichen Teile mit Luther zu beginnen haben.

Vor Luther bestanden Volksschulen im Sinne der Gegenwart noch nicht. Zwar wollte schon Karl der Große Volksbildung durch Volksschulen. Über geringe Anfänge kam man indes damals kaum hinaus. Zur Ausführung war die Zeit noch nicht reif. Jene hohe Idee hat erst nach Jahrhunderten — erst im protestantischen Deutschland ihre Realisierung gefunden.

Innerhalb der Kirche ist ja freilich die Jugend zu aller Zeit erzogen worden. Für das gemeine Volk war indes das christliche Haus die einzige Bildungsstätte. Die Kirche wirkte auf die Hauserziehung meist nur mittelbar — durch die Predigt und ihren Kultus. Doch bildeten sich in ihr geistliche Orden, die sich Unterricht und Erziehung der Jugend zur Lebensaufgabe stellten und die sich nach dieser Richtung hin auch wirklich sehr verdient gemacht haben. Wir nennen nur die Orden der Benediktiner, der Franziskaner, der Dominikaner. Ferner entstanden auch organisierte Schulen, indes mehr für Knaben, die sich später dem geistlichen Berufe widmen wollten. (Kloster-, Parochial-, Dom-, Stiftsschulen.) Sogar die von Karl dem Großen gehegte Idee von Volksschulen tauchte innerhalb der mittelalterlichen Kirche noch einmal auf. Der fromme Erzbischof Engelbert II. von Köln schrieb nämlich um 1270 die denkwürdige Schrift: „Satzungen des Küsters und Schulmeisters." Nach dieser Schrift sollten die Küster (Kirchner) zugleich Schulmeister sein. Als solche sollten sie die Jugend unterweisen im christlichen Glauben und Sitten, damit sie in der Furcht Gottes zunähme und das (damals) noch in vielen Herzen glimmende Heidentum dadurch gänzlich verlöscht würde. Aber auch Schreiben und Lesen sollten die Kinder lernen. Unterrichtszeit sollte sein: im Sommer morgens von 7—10, des Winters von 8—10, nachmittags sommers von 1—3 oder 4, winters von 1—3 Uhr. Es ist klar, daß dem Engelbert das Bild einer geordneten Volksschule vorgeschwebt hat. Zur Verwirklichung fehlte aber auch damals noch nicht weniger als alles: lehrgeschickte Lehrer, passende Schullokale, zweckmäßige Lehrmittel, guter Wille der Eltern.

Wie sehr die vorreformatorischen Sekten, insbesondere die Waldenser und Hussiten, sich die religiöse Unterweisung ihrer Jugend haben angelegen sein lassen, ist aus der Kirchengeschichte hinreichend bekannt. Die Unterweisung geschah aber da wesentlich nur von den Eltern. (Hauserziehung.)

Weiter ist zu bemerken, daß selbst im Bürgertum des Mittelalters das Verlangen nach Schulbildung sich regte. Latein und Schreiben mit Rechnen hielt man für unentbehrlich. Es entstanden neben den Lateinschulen sogenannte „Schriefscholen". Diese „Schreibschulen" können als die ersten Anfänge der deutschen Bürgerschule angesehen werden; denn es wurde hier nicht etwa bloß Schreiben gelehrt, sondern auch Lesen, Geographie, Geschichte und Arithmetik. Diese Schulen waren jedoch nur für Knaben. An Mädchenschulen dachte man lange noch nicht; sie kamen sogar im protestantischen Deutschland erst spät auf. (Über die „fahrenden Schüler" — Vaganten, oder wie man sie in bezeichnendem Scherz nannte: Bacchanten (Bacchusbrüder) ist einiges hier einzulegen.)

Mit dem spätern Verfall des kirchlichen Lebens ging auch die Pflege der religiösen Jugenderziehung je mehr und mehr zurück. Der mittelalterliche Katholizismus hatte sein Kirchentum zu einem bloßen zeremoniellen Kultusgottesdienst veräußerlicht. Das Wenige, was die Kirche an religiösem Wissen forderte, konnte das Elternhaus allenfalls nach einem dürftigen Katechismus mechanisch lernen lassen, oder es wurde der Jugend von Geistlichen in besondern kirchlichen Exerzitien mechanisch beigebracht. Im allgemeinen versank das Volk auch in der Religion in immer tiefere Unwissenheit.

Im Rate des Höchsten war's beschlossen, durch ein auserwähltes Rüstzeug auf den Gebieten der Kirche und der Volksbildung eine ganz neue Zeit heraufzuführen. Dr. Luther, „vielleicht der seltsamste Mann der Weltgeschichte", steht als Theolog und Pädagog gleich groß und gewaltig da, beides „darum, weil er ein ganzer Mann war, nicht anders daheim als draußen; überall die frische, freie, kräftige, durch den Geist Gottes geheiligte Natur; keinem menschlichen Gefühle und keinem menschlichen Verhältnisse fremd; sie alle mit gleich offenem Sinne auffassend und in gleich christlicher Weise würdigend und behandelnd; der Kunst wie der Wissenschaft gleich zugethan; voll gleicher Teilnahme der Angelegenheiten des Hauses wie der Kirche."*)

Dieser große Mann ist es, dem Deutschland die Entstehung der Volksschulen und eine völlige Neugestaltung der Jugendbildung verdankt. Eben darum ist es aber auch geboten, die Geschichte des deutschen Volksschulwesens nicht erst mit Basedow, sondern mit Luther zu beginnen. Wenn wir uns in unserer Schulkunde auf das eben bezeichnete engere Geschichtsgebiet beschränken, so wollen wir keineswegs in Abrede stellen, daß nicht auch vieles aus der Pädagogik der Griechen und Römer von Nutzen sein könnte. Wir meinen aber: zuerst das Notwendige, dann, wenn Zeit dazu da ist, auch das Nützliche. Bei strebsamen Lehrern wird das hier Gegebene das Verlangen nach weiter führenden historischen

---

*) Westermann, Geschichte der christlichen Kirche. Leipzig 1867.

Studien anregen. Dazu bietet sich ihnen vortreffliche Litteratur dar. Wir machen nur einige Werke namhaft.

Fr. H. Chr. Schwarz, Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhange unter den Völkern von alten Zeiten her bis auf die neueste. 2. Aufl. 1829.

F. Cramer, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Altertum. 2 Teile.

F. Cramer, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters, mit Zurückführung auf die allgemein pädagogischen und litterarischen Verhältnisse jener Zeit. Stralsund 1843.

K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit. 4 Bde.

Dr. K. Schmidt, die Geschichte der Pädagogik in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Kulturleben der Völker dargestellt. 1860—62. Neu bearbeitet von Richard Lange.

Dr. Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens. 4 Bde.

Dr. Aug. Vogel, Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft.

A. Droese, Pädagogische Charakterbilder.

Schorn, Geschichte der Pädagogik.

E. Sperber, Pädagogische Lesestücke aus den wichtigsten Schriften der pädagogischen Klassiker. 4 Hefte.

Dr. Schumann, Pädagogische Chrestomathie. Eine Auswahl aus den pädagogischen Meisterwerken aller Zeiten.

Als Kompedium zu empfehlen:

J. Böhm, Kurzgefaßte Geschichte der Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung des deutschen Volksschulwesens.

I. Dr. Martin Luther.

(Geb. den 10. Nov. 1483, gest. den 18. Febr. 1546.)

Seit Stiftung der christlichen Kirche ist die Reformation die größte welthistorische Begebenheit, eine That von so weit tragender Bedeutung, daß sie nach allen Richtungen hin — kirchlich, politisch, kulturhistorisch — eine ganz neue Zeit herbeigeführt hat. Luther löste die Fesseln, in denen das Wort Gottes Jahrhunderte hindurch gebunden gelegen, und führte in Predigten und Schriften die Seelen zu dem lebendigen Brunnen des göttlichen Wortes. Im evangelischen Gottesdienste wurde die Predigt des Wortes Gottes der Mittelpunkt, an Stelle der lateinischen eine deutsche Messe eingeführt. So traten Verkündigung des reinen Wortes Gottes, erbauliche Kirchenlieder, von der Gemeinde deutsch gesungen, deutsche Liturgie 2c. an Stelle eines prunkhaften priesterlichen Kultus.

Die neue Kirche stellte nun aber auch ganz andere Forderungen an ihre Angehörigen. Jeder sollte seines Glaubens gewiß sein, jeder aus Überzeugung in freier Weise sich zu ihr bekennen. Nach der Schriftlehre vom allgemeinen Priestertum sollte jeder evangelische Christ sich seines freien Zugangs zum Throne der Gnade bewußt werden. Das verkündigte der Reformator in Schrift und Predigt aller Welt. „Wir verlangen — sprach er — daß jeder glaube, auch er sei einer von denen, welchen durch die Gnade und Barmherzigkeit Gottes gegeben ist, Gottes Kind zu sein in Christo und die Vergebung der Sünden zu haben,

und nicht mehr zu wanken und zu zweifeln. Kein ander Ding macht fromm und gerecht, als der Glaube, ohne welchen niemand Gottes Gnade erlangen mag, sintemal er ein göttliches Werk in uns ist, das umwandelt und neu gebieret in Gott. Durch den Glauben wird der Mensch zu Gott; der Glaube führt die Leute zu Gott. Denn der Glaube ist nichts anderes, denn eine beständige, unzweifelhafte Zuversicht zu göttlicher Gnade."

Luther wollte keinen toten, keinen bloß historischen, sondern einen lebendigen Glauben. „Es ist ein lebendig, mächtig Ding um den Glauben, daß unmöglich ist, daß er nicht ohne Unterlaß sollte Gutes wirken. Er fragt nicht, ob gute Werke zu thun sind, sondern ehe man fragt, hat er sie gethan und ist immer im Thun. Wer aber nicht solche Werke thut, der ist ein glaubloser Mensch und weiß weder, was Glaube noch gute Werke sind."

Daneben hielt Luther die Fahne evangelischer Freiheit hoch. In Glaubenssachen kein Zwang — sondern freie Entscheidung für die Wahrheit. Köstlich sind seine Worte in einer der 8 Predigten, die er nach seiner Rückkehr von der Wartburg nach Wittenberg gegen die Bilderstürmer hielt, wo er sagt: „Dieweil ich den Glauben ins Herz nicht gießen kann, so kann noch soll ich niemand dazu bringen noch zwingen; denn Gott thut das allein und macht, daß er im Herzen lebet. Man muß der Leute Herz am ersten fahen, welches dann geschiehet, wenn ich Gottes Wort treibe. Wer da folgen wollte, der folgete, wer nicht wollte, der bliebe außen. Summa Summarum: predigen will ich's, sagen will ich's, schreiben will ich's: aber zwingen und dringen mit Gewalt will ich niemand, denn der Glaube will willig, ungenötigt und ungezwungen sein." Das Christentum ist nicht aufdringlich; es will frei und ungezwungen angenommen sein. Der Herr selbst spricht im Gleichnis zu seinem Knechte: „Nötige sie herein zu kommen, auf daß mein Haus voll werde." (Luk. 14, 23.) Von Inquisitionstribunalen weiß die Urkirche nichts, sie würde sie als gottlose Tyrannei verdammt haben. Der große Apostel der Heiden eifert mit Zorneseifer gegen jeden, der es versuchte, seinen Gemeinden ein „knechtisches Joch" aufzuerlegen. (Gal. 5, 1. 5, 13.) „Wo der Geist des Herrn ist, da ist Freiheit." (2. Kor. 3, 17.) Die Reformation wollte auch in dem Lehrstück von christlicher Freiheit zur apostolischen Kirche zurückführen.

Ein Kirchentum mit solchen Lehren und solchen Grundsätzen evangelischer Glaubens- und Gewissensfreiheit mußte im Interesse der Selbsterhaltung und des Fortbestandes notwendig zugleich auch reformatorisch auf die Jugendbildung wirken. Und das hat die evang. Kirche gethan mit einem Eifer, wie es nie zuvor geschehen. Beredter und wärmer hatte nie zuvor ein Kirchenlehrer für Gründung von Schulen geschrieben und gesprochen, als Dr. Luther. Kirche und Schule umfaßte er mit reinster, tiefster Liebe, mit wahrhaft göttlichem Eifer;

daher sind seine Verdienste um die Jugenderziehung und Bildung nicht minder groß, als die um die evangelische Kirche. Was er in Predigten, in exegetischen Werken, in besonderen auf das Schulwesen bezüglichen Traktaten und in seinen Tischreden über Erziehung und Schulen gesprochen, das füllt ein Buch für sich. Wie viel kostbare Gedanken ließen sich aus Luthers Schriften ausziehen. Wir müssen uns aber kurz fassen und stellen das hier zu Gebende unter folgende Gesichtspunkte: Luthers Sorge um Gründung von Schulen und der erste von ihm approbierte Schulplan — Luthers wichtigste Erziehungsgrundsätze — Luthers Schulschriften — Luthers Preis des Schulamtes.

1. Luthers Sorge um Gründung von Schulen und der erste von ihm approbierte Schulplan.

Luther erkannte es tief, daß alle Notstände in der Christenheit daher kämen, daß sich niemand der Jugend annähme. „Wie schwer ist die rechte Erziehung! Und doch legen wir auf alle Dinge größeren Fleiß, denn allein auf die Kinderzucht nicht. Da sehen Fürsten und Herren, Bürger und Obrigkeit nicht auf. Es fehlet hinten und vorne. Gott wolle es bessern. Daß es um die Christenheit so übel stehet, kommet alles daher, daß sich niemand der Jugend annimmt, und soll es wiederum in einen guten Schwung kommen, so muß es wahrlich an den Kindern angefangen sein.“ „Wenn Schulen zunehmen, so steht's wohl, und die Kirche bleibt rechtschaffen. Junge Schüler und Studenten sind der Kirche Samen und Quellen. Um der Kirche willen muß man christliche Schulen haben und erhalten. Gott erhält die Kirchen durch die Schulen. Da wird die Jugend zur Gottseligkeit und zu allen christlichen und ehrlichen Ständen geschickt, unterrichtet und erzogen, daraus Schulmeister und Kirchendiener gewählt und genommen werden. Man bedarf auch der Schulen, um den weltlichen Stand äußerlich zu halten, und daß die Männer wohl regieren können Land und Leute, die Frauen wohl ziehen und halten können Haus, Kinder und Gesinde.“

In dem berühmten Traktat von 1524: „An die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten sollen“ — empfiehlt Luther aufs eindringlichste die Errichtung von Schulen: „Liebe Herren,“ schreibt er da, muß man jährlich so viel wenden an Büchsen, Wege, Stege, Dämme und dergleichen unzählige Stücke mehr, damit eine Stadt zeitlichen Frieden und Gemach habe, warum sollte man nicht vielmehr doch auch so viel wenden an die dürftige, arme Jugend, daß man einen geschickten Mann oder zween hielte zu Schulmeistern!“ Luther wollte öffentliche Schulen. „Der Unterricht soll nicht Privatsache sein, nicht dem Gutdünken jedes Einzelnen anheimgestellt werden, sondern Sache des Volkes, des Staates sein; die Obrigkeit muß die Eltern zwingen, ihre Kinder in die Schule zu schicken; aber sie muß vorher für Aufrichtung von Schulen sorgen.“

Die Kirchen- und Schulvisitation im Jahre 1527 und 1528, auf Befehl des Kurfürsten von Sachsen von 30 Visitatoren in sämtlichen Kirchen und Schulen Kursachsens vorgenommen, ergab beklagenswerte Resultate. Darüber schreibt Melanchthon: „Wie kann man es verantworten, daß man die armen Leute bisher in so großer Unwissenheit und Dummheit gelassen hat! Mein Herz blutet, wenn ich diesen Jammer erblicke. Ich gehe oft beiseite und weine meinen Schmerz aus, wenn wir mit der Untersuchung eines Ortes fertig sind. Und wer wollte nicht jammern, der da siehet, wie die Anlagen des Menschen so ganz vernachlässigt werden, und der Geist, der so viel lernen und fassen kann, nicht einmal von seinem Schöpfer und Herrn etwas weiß."

Melanchthon schrieb 1528 sein Visitationsbüchlein. Am Schlusse desselben giebt er einen geschichtlich denkwürdigen Schulplan, den man den „Sächsischen" nennt. Dieser Schulplan wurde von Luther approbiert und 1538 von ihm neu herausgegeben, woher es gekommen sein mag, daß man ihn Luthern zugeschrieben. Da sich Luther öffentlich zu diesem Schulplan bekannt (auch noch einmal wenige Jahre vor seinem Tode), und da anzunehmen, daß der Reformator bei seiner so nahen Beziehung zu Melanchthon und bei der Einmütigkeit beider im heiligen Werk der Reformation seine Gedanken über das Schulwesen mit darein gegeben, so dürfen wir jenen Schulplan wohl nach beiden Reformatoren benennen. Auch die andern deutschen Reformatoren billigten ihn, namentlich der berühmte Bugenhagen, daher dieser „Sächsische Schulplan" in allen evangelischen Staaten als Normalplan angesehen wurde. Wir können ihn nicht ganz geben. Doch mögen etliche Bestimmungen hier eine Stelle finden.

Der genannte „Sächsische Schulplan" enthält allgemeine und spezielle Bestimmungen.

Die allgemeinen Bestimmungen gehen auf Notwendigkeit und Zweck der Schulen und der Schulbildung. Da heißt es: „Es sollen die Prediger die Leute ermahnen, ihre Kinder zur Schule zu thun, damit man Leute aufziehe, geschickt zu lehren in der Kirche und sonst zu regieren. Denn es vermeinen etliche, es sei genug zu einem Prediger, daß er deutsch lesen könne. Solches aber ist ein schädlicher Wahn. Solcher geschickten Leute darf man nicht allein in der Kirche, sondern auch zu dem weltlichen Regiment, das Gott auch haben will. Damit nun die Jugend recht gelehret werde, haben wir diese Form gestellet: Erstlich sollen die Schulmeister Fleiß ankehren, daß sie die Kinder allein Lateinisch lehren. Zum andern sollen sie auch die Kinder nicht mit viel Büchern beschweren, sondern in alleweg Mannigfaltigkeit fliehen. Zum dritten ist's not, daß man die Kinder zerteile in Haufen oder Klassen." Was Luther und Melanchthon in jeder Klasse gelehrt haben wollten, gehört zu den besonderen Bestimmungen ihres Schulplanes. Davon nur weniges.

Der erste Haufe (also die unterste Klasse) sind die Kinder, die lesen lernen nach der „Kinder Handbüchlein" (das älteste bekannte ABC-Buch, enthaltend das Alphabet, das Vaterunser, den Glauben und einige Gebete, auf lange die allgemein gebrauchte Fibel der Buchstabierer). So sie dies — das Lesen — können, soll man mit ihnen den Donat (eine aus dem Mittelalter herrührende, auch damals noch sehr beliebte Grammatik) und den Cato treiben. Doch sollten

beide Bücher nur zum Lesen, noch nicht zum Lateinlernen gebraucht werden; denn dies begann erst beim zweiten Haufen. Daneben soll man auch lehren schreiben und singen.

Der andere Haufe (die Mittelklasse) hat Kinder, die lesen können, die sollen nun die Grammatica lernen, die äsopischen Fabeln (fabulas Aesopi) lateinisch lesen, täglich etliche lateinische Sentenzen aus einem Poeten lernen, wie z. B. Amicus certus in re incerta cernitur: ein zuverlässiger Freund wird im Unglück erkannt. Fortuna quem nimium fovet, stultum facit: wem das Glück wohl will, den macht es zu einem Narren. Vulgus amicitias utilitate probat: das gemeine Volk schätzt die Freundschaft nur nach dem Nutzen. Einen Tag, als Sonnabend oder Mittwoch, soll man anlegen, daran die Kinder christliche Unterweisung lernen. Denn etliche lehren gar nichts aus der heiligen Schrift, etliche lehren die Kinder gar nichts denn die heilige Schrift, welche beide nicht zu leiden sind. Denn es ist von nöten, die Kinder zu lehren den Anfang eines christlichen und gottseligen Lebens. (Die Schulordnung bestimmt nun näher, was gelernt und aus der Schrift gelesen werden soll.)

Der dritte Haufe (Oberklasse) wird im Lateinischen weiter geführt. (Das Lehrziel entspricht etwa dem der Tertia unsrer jetzigen Gymnasien.)

Nach diesem „Schulplan" sollten die Schüler wöchentlich 26 Schulstunden haben: 18 für Latein, 6 für Singen, 2 für Religion.

Im Volke fand der „Sächsische Schulplan" nicht allgemeine Billigung. Es kamen Luther Äußerungen zu Ohren wie: „Wenn mein Sohn rechnen und lesen kann, kann er genug." Luther verteidigt aber den Plan. Nicht bloß Pfarrherrn und Schulmeistern, Juristen und Ärzten, sondern auch Handwerkern sei das Latein nützlich. Wenn auch ein Knabe, der Latein gelernt, später ein Handwerk lerne und Bürger werde, so schade ihm das Latein nichts für sein Gewerbe.

Es ist klar daß die Reformatoren zunächst Lateinschulen wollten, und zwar zur Heranbildung junger Leute für den Kirchen- und Staatsdienst. Es fehlte ja so sehr an Predigern und gebildeten weltlichen Beamten. Die Lateinschulen sollten diesem Mangel abhelfen. Man erkennt dies deutlich aus folgenden Worten Luthers: „Berechne selbst, wie viel Pfarrer und Predigtstühle, Schulen und Küstereien zu besetzen sind. Das Fürstentum Sachsen bedarf an 4000 gelehrte Personen. Nun wollte ich wetten, ob im halben Deutschland jetzt (1530) 4000 Schüler wären. Darum laß nur getrost lernen dein Kind rc."

Aber der hell sehende Luther wollte auch Schulen für das gemeine Volk, sogenannte „deutsche" Schulen, in denen der Unterricht in deutscher Sprache zu geben. In diesen Schulen sollte der Religionsunterricht an erster Stelle stehen. Auf eigentliche Volksschulen zielen Äußerungen Luthers folgender Art: „Meine Meinung ist, daß man die Knaben des Tages lasse eine Stunde oder zwei zu solcher Schule gehen und nichts desto weniger die andere Zeit im Hause schaffen, Handwerk lernen und wozu man sie haben will, daß beides mit einander gehe, weil das Volk jung ist und gewarten kann. Also kann auch ein Mägdlein so viel Zeit haben, daß sie des Tages eine Stunde zur Schule gehe und dennoch ihres Geschäftes zu Hause warte." Diese Schulen sollten mit der Hauserziehung Hand in Hand gehen, die Haus-

erziehung unterstützen, weil vielen Eltern entweder das Geschick oder die Zeit fehle, ihre Kinder selbst zu lehren. So bezeichnen wir denn mit Recht die Reformation als die Wiege auch der deutschen Volksschule, Luthern als den ideellen Urheber derselben. Die Kirchenreformatoren wurden zugleich Schulreformatoren. „Wo darum die Reformation Eingang fand, da ward mit einer neuen Kirchenordnung auch eine neue Schulordnung landesgesetzlich aufgerichtet. Im Centrum der Kirchen- und Schulordnung standen Luther und Melanchthon; Bugenhagen hatte im nördlichen, Brenz im südlichen Deutschland das Feld seiner Wirksamkeit." (Otto, „Der deutsche Bürgerstand und die deutsche Bürgerschule" — S. 55.)

Zusatz. Wie hoch erfreut Luther schon über die noch ganz einfachen und sehr primitiven Anfänge der eigentlichen Kinderschulen war, bekundet ein Schreiben Luthers an den Kurfürsten Johann von Sachsen vom 20. Mai 1530, in welchem er unter anderm sagt: „Es wächset jetzt daher die zart Jugend von Knäblein und Maidlein mit dem Katechismo und Schrift so wohl zugerichtet, daß mir's in meinem Herzen sanft thut, daß ich schauen mag, wie jetzt junge Knäblein und Maidlein mehr beten, glauben und reden können von Gott, denn vorhin alle Stift, Klöster und Schulen gekonnt haben und noch können. Es ist fürwahr solch jung Volk in E. C. F. G. Land ein schönes Paradies, desgleichen auch in der Welt nicht ist."

Was die Schulgegenstände betrifft, so stellte Luther obenan die Religion. Er sagte hierüber: „Vor allen Dingen sollte in den hohen und niedrigen Schulen die vornehmste und gemeinste Lektion sein die heilige Schrift und den jungen Knaben das Evangelium. Sollte nicht billig ein jeglicher Christenmensch bei seinem 9. oder 10. Jahre wissen das ganze heilige Evangelium! Wo die heilige Schrift nicht regieret, da rate ich fürwahr niemand, daß er sein Kind hinthue. Es muß verderben alles, was nicht Gottes Wort ohne Unterlaß treibt. Darum sollen auch das Vaterunser, Glaube und 10 Gebote, und zwar alle auf eine Weise fleißig bei dem jungen und einfältigen Volke gebraucht werden, daß sie es vorerst nachsagen können und auswendig lernen. Wenn sie dann den Text wohl kennen, so lehre sie auch den Verstand, daß sie wissen, was gesagt sei."

Ferner wollte Luther auch, daß Deutsch gelehrt werde, und zwar praktisch. „Es lernet ein jedermann gar viel besser Deutsch aus der mündlichen Rede im Hause, in der Predigt u. s. w., denn aus Büchern."

Die Realien empfahl Luther ebenfalls, desgleichen Geschichte, Mathematik und Musik.

Zusatz. Luther war kein Volksschullehrer, aber drum ein Lehrer des deutschen Volkes, wie kein anderer. Er ist das schon als Kirchenlehrer, im eminentesten Grad aber als der größte Sprachlehrer der deutschen Nation. Er hat das deutsche Volk deutsch reden gelehrt, auch seine Gegner lernten es von ihm. Der Katholik Döllinger bezeugt das offen in den Worten: „Selbst seine Gegner denken mit seinen Gedanken und reden mit seinen Worten." Luthers Deutsch ist unser jetziges Hochdeutsch. Schon etwa nach 10 Jahren nach Luthers Tode erschien eine weitverbreitete Grammatik der deutschen Sprache, in welcher Luthers Sprache als die für den schriftlichen Gebrauch allein berechtigte erklärt wurde;

schon gegen Ende des Jahrhunderts war Luthers Sprache die allgemeine deutsche Schriftsprache geworden.

2. **Luthers wichtigste Erziehungsgrundsätze.** Luthers Erziehungsgrundsätze ruhen auf Gottes Wort, sind also der göttlichen Pädagogie entnommen und behalten eben darum ihre Gültigkeit für alle Zeiten. Wie die Bibel die Erziehung der Jugend vor allem den *Eltern* zur Pflicht macht, so auch Luther. In Predigten und Schriften wandte er sich immer und immer wieder an die Eltern, diese in der eindringlichsten Weise an ihre heiligen Pflichten mahnend, daß sie *gehorsame* Kinder erzögen, die da wandelten in der Furcht des Herrn.

„So haben wir nun genug gehöret," sagt er in seiner Auslegung von 2. B. Mos. 20, 21, „wie man Vater und Mutter ehren soll und was dies Gebot in sich halte und lehre, also daß man es wohl begreifen kann, daß Gott viel daran gelegen ist, daß dieser Gehorsam gegen Vater und Mutter im Schwange gehe. Und wo solches nicht geschieht, da sind keine guten Sitten, noch kein gut Regiment. Denn wo in Häusern Gehorsam nicht gehalten wird, wird man es nimmermehr dahin bringen, daß eine ganze Stadt, Land, Fürstentum oder Königreich wohl regieret werde. Denn da ist das erste Regiment, davon einen Ursprung alle Regimente und Herrschaften haben. Wo nun die Wurzel nicht gut ist, da kann weder Stamm noch gute Frucht folgen. Denn was ist eine Stadt anders, denn ein Haufen Häuser? Wie sollte denn die Stadt wohl regieret werden, wo in den Häusern kein Regiment ist; ja da weder Kind, Knecht noch Magd gehorsam ist? Item, ein ganz Land, was ist es anders, denn ein Haufen Städte, Märkte und Dörfer? Wo nun die Häuser übel regieret werden, wie kann ein ganzes Land wohl regieret werden?"

Die rechte Beschaffenheit der Hauserziehung bestimmte *Luther* nach Ephes. 6, 4; denn dieser Spruch galt ihm als die pädagogische Grundregel einer gesegneten Hauserziehung. Er warnte die Eltern, ihre Kinder ja nicht „mit Ungestüm zu erziehen, nicht zu Zorn und Kleinmut zu reizen, damit der Kinder Gemüt, weil es noch zart, nicht ganz in Furcht und Blödigkeit gerate, und erwachse in ihnen ein Haß gegen die Eltern". Die Erziehung müsse ein *Liebeswerk* sein. Durch Liebe werde weit mehr ausgerichtet, als durch knechtische Furcht und Zwang.

Ebenso verlangt Luther von den Schulmeistern eine vernünftige Erziehung nach göttlichem Wort. Er schärft ihnen ein, der Kinder Gemütsarten wohl zu beachten und in Behandlung derselben nötigen Unterschied zu machen.

„Viele ungeschickte Schulmeister verderben feine Ingenia mit ihrem Poltern, Stürmen, Streichen und Schlagen, wenn sie mit Kindern anders nicht, denn gleich als ein Stockmeister mit einem Diebe umgehen." Er hatte die üblen Folgen einer zu harten Zucht an sich selbst erfahren. „Ich bin einmal an einem Vormittage fünfzehnmal nacheinander gestrichen worden. Auch meine Eltern haben mich gar hart gehalten, daß ich auch darüber *gar schüchtern* wurde. Man muß *also strafen, daß der Apfel bei der Rute sei.*"

Luther wollte ferner keine *mönchische Abgeschlossenheit* der Jugend. Er schlug den bildenden Einfluß des geselligen Umgangs der Jugend mit Erwachsenen hoch an.

„Salomo, der ein rechter Schulmeister gewesen, verbeut der Jugend nicht, bei den Leuten fröhlich zu sein, wie die Mönche ihren Schülern; denn da werden

eitel Hölzer und Klötze daraus, wie Anselmus gesagt hat: Ein junger Mensch, so eingesperrt und von den Leuten abgezogen, sei gleich, wie einen feinen jungen Baum, der Frucht tragen soll, in einen engen Topf pflanzen. Darum soll man junge Leute lassen sehen und hören und allerlei erfahren, doch daß sie zu Zucht und Ehren gehalten werden. Es ist gut, daß ein junger Mensch viel bei den Leuten sei; doch daß er ehrlich zur Redlichkeit und Tugend gezogen und von Lastern abgehalten werde. Jungen Leuten ist Freude und Ergötzen so hoch von nöten wie ihnen Essen und Trinken ist; denn sie bleiben auch desto eher bei Gesundheit."

Mit großem Ernste warnte Luther die Eltern, daß sie ihre Kinder nicht böse, ärgerliche Exempel sehen lassen.

„Denn die Jugend ist wie ein Zunder, der über die Maßen leichtlich fähet, was bös und ärgerlich ist. Insbesondere sündigen die schwer, die schandbare Worte reden vor jungen unschuldigen Knaben und Mägdlein. Solche Leute werden schuldig aller Sünden, die da entspringen aus ihren unbedachtsamen Worten."

Wie Luther die häusliche Erziehung als Grundlage der Schulerziehung ansah, so wollte er hinwiederum, daß die Schule mit ihrer Erziehung der Hauserziehung diene.

„Die häusliche Erziehung muß durch die Schule unterstützt werden, denn diese soll die Kinder zu vernünftigen Menschen machen, wodurch auch einer Stadt und eines Staates Gedeihen gefördert wird. Wenn Schulen zunehmen, so steht's wohl und die Kirche bleibet rechtschaffen."

3. Luthers Schulschriften. In unsern evangelischen Volksschulen gebrauchen wir drei Bücher, die die ev. Kirche dem Luther verdankt: die deutsche Bibel, den Katechismus, das Gesangbuch.

Die deutsche Bibel war ehedem für das evangelische Volk ein rechtes Haus- und Volksbuch, für die Schule das erste Schulbuch. Letzteres soll sie auch bleiben. Durch sie ist Luther für alle Zeiten in unsern Schulen zugleich der große Sprachmeister volkstümlicher deutscher Rede geworden. Es ist gar nicht zu berechnen, wieviel unsere Kinder durch Nacherzählen von biblischen Geschichten und durch Einprägen von Kernsprüchen nach Luthers Übersetzung selbst für ihre sprachliche Bildung gewinnen.

Von gleich unschätzbarem Werte für unsere Schulen ist ferner Luthers kleiner Katechismus. Über dies gesegnete Büchlein spricht sich der berühmte Historiker Ranke also aus: „Der Katechismus, den Luther im Jahre 1529 herausgab und von dem er sagt, er bete ihn selbst täglich, so ein alter Doktor er auch sei, ist ebenso kindlich wie tiefsinnig, so faßlich wie unergründlich, einfach und erhaben. Glückselig, wer seine Seele damit nährte, wer daran festhält. Er besitzt einen unvergänglichen Trost in jedem Momente, hinter einer leichten Hülle den Kern der Wahrheit, der dem Weisesten der Weisen genug thut." Bekanntlich hielt Luther selbst von seinen Büchern nicht hoch, aber von zweien wünschte er, daß sie immerdar bleiben möchten: das Buch von dem gebundenen Willen und der Katechismus. (Nullum enim agnosco justum meum librum, nisi forte de servo arbitrio et — Catechismum.) Die feine Logik in Luthers Anordnung der Katechismusstücke

und in seinen Erklärungen hier darzulegen, ist nicht möglich. Nur auf die Lehrweisheit, die er im Vorwort zum Enchiridion bekundet, wollen wir noch einmal aufmerksam machen. Luther wollte nämlich, daß der Katechismus vorerst nur wörtlich gemerkt, dann aber auch von Wort zu Wort erklärt werden sollte, und zwar mit Benutzung von biblischen Geschichten und Bibelsprüchen; denn wie der Katechismus aus der Bibel entnommen, so soll er auch durch die Bibel erklärt werden. Was die Katechisierbarkeit dieses Büchleins betrifft — eine Eigenschaft, die er vor allen konfessionellen Katechismen voraus hat — so darf sich der Verfasser wohl auf seine Katechesen berufen.*) Wegen seiner Einfalt und Reinheit in der Lehre, Klarheit in der Diktion, wegen seines erbaulichen Charakters, sowie endlich wegen seiner Katechisierbarkeit ist der Luthersche Katechismus das wichtigste Bekenntnisbüchlein für Haus und Schule geworden.

4. Schließen wir nun mit Worten Luthers, die uns bekunden, wie hoch dieser Gottesmann vom Schulamte gehalten hat. „Das sage ich kürzlich, einen fleißigen frommen Schulmeister oder Magister oder wer es ist, der Knaben treulich ziehet und lehret, den kann man nimmer genug loben und mit keinem Gelde bezahlen. Und ich, wenn ich vom Predigtamte und andern Sachen ablassen könnte oder müßte, so wollte ich kein Amt lieber haben, denn Schulmeister oder Knabenlehrer sein. Denn ich weiß, daß dies Werk nächst dem Predigtamte das allernützlichste, größte und beste, und weiß dazu noch nicht, welches unter beiden das beste ist."

„Der sächsische Schulplan" galt für das evangelische Deutschland auf lange als Normalschulplan. Auf Grund desselben entstanden aber nur Lateinschulen, im 16. und 17. Jahrhundert so viele, daß Deutschland damit gleichsam übersäet wurde; rein deutsche Schulen dagegen entstanden vorerst nur wenige. Man unterschied höhere und niedere Lateinschulen. In den höheren wurde auch Griechisch und Hebräisch gelehrt; in den niedern war neben dem Latein die Religion der vorzüglichste Gegenstand. Durch die zahlreichen Lateinschulen wurde das Lateinsprechen so allgemein, daß in Städten selbst Bürger und Handwerker es darin zu einer gewissen Fertigkeit brachten. Auch Marktflecken und größere Dörfer suchten Lehrer, die lateinischen Unterricht erteilen konnten. In einigen Gegenden verdrängten diese Schulen sogar die ohnehin noch im Stadio des Entstehens begriffenen deutschen wieder. So ordnete Herzog Ulrich von Würtemberg 1546 in der Instruktion für die Visitationsräte folgendes für sein Land an: „Weil in vielen Städten neben den lateinischen Schulen auch deutsche bestehen, durch welche erstere verderbt und viele Knaben, die zum Lateinlernen, und also zur Ehre Gottes und Verwaltung eines gemeinen

*) Siehe auch des Verfassers „Praktische Katechetik" 2. Aufl. §. 30—38.

Nutzen geschickt sind, versäumt werden, so sollen deutsche Schulen in kleinen Städten abgeschafft werden, da doch ein jeder lateinische Schüler in Latein ohnhin auch das Deutschschreiben und Lesen ergreift." In den höhern Lateinschulen bestand sogar das Gesetz, daß die Schüler der deutschen Rede sich gänzlich enthalten mußten, wie z. B. in der Goldberger Schule unter Trotzendorf.

II. Philipp Melanchthon.

(Geb. 1497, gest. 1560.)

In der Geschichte der Gelehrtenschulen steht Philipp Melanchthon da als ein großer Reformator, nach dessen Grundsätzen und Schulplänen sich alle höhern Bildungsanstalten des 16. und 17. Jahrhunderts organisierten, dessen Lehrbücher lange als Normalbücher galten und gebraucht wurden. Auf Gestaltung des deutschen Volksschulwesens hat Ph. M. nur mittelbar eingewirkt; nichts desto weniger hat ihm auch das elementare Schulwesen viel zu danken. Daher erscheint eine kurze Biographie in der Schulkunde gerechtfertigt.

Philipp Melanchthon wurde am 16. Februar 1497 zu Bretten in der Pfalz geboren. Sein Vater, Georg Schwarzerd, ein frommer und verständiger Mann, war seines Handwerkes ein Waffenschmied. Als solcher berühmt, stand er selbst bei Kaiser Maximilian in Gunst und Ansehn. Seiner ausgebreiteten Geschäfte halber mußte er oft auf Reisen sein. Daher nahm sich sein Schwiegervater, Johannes Reuther, der Erziehung seiner Kinder an, insbesondere aber der seines Lieblings, des Philipp. Für diesen nahm er auf des berühmten Reuchlins Empfehlung einen in klassischer Bildung ausgezeichneten jungen Gelehrten — Johannes Unger (Hungarius) — als Hauslehrer an. Dieser Unger war ebenso gelehrt als lehrgeschickt; er lehrte nicht memorativ und dozierend, sondern nach sokratischer, also erotematisch entwickelnder Methode, die er meisterlich verstanden hat. 1507 starben unserm Philipp Vater und Großvater. Nun kam er in das Haus seiner Großmutter, die eine Schwester des schon genannten Gelehrten Reuchlin war. Letzterer, die großen Gaben Philipps erkennend, nahm sich nun direkt der Bildung des Knaben an. Auch wandelte er dessen Familiennamen Schwarzerd um in den griechischen Melanchthon. Schon im 13. Lebensjahre konnte Philipp Melanchthon die Universität Heidelberg beziehen. Im 16. Jahre gab er bereits eine griechische Grammatik heraus, im 17. bekam er die akademische Würde eines Magisters, im 21. (1518) erhielt er auf Reuchlins Empfehlung eine Professur an der Universität Wittenberg. Hier trat er entschieden der eben beginnenden Reformation bei, um die er sich die größten Verdienste erworben. (Er nahm 1527 und 1528 an der allgemeinen Kirchenvisitation in Kursachsen teil, ist Verfasser der Augsburgschen Konfession und deren Apologie ꝛc.)

Luther und Melanchthon — beide groß, aber jeder in seiner

Art. „In kindlich einfältigem Sinn beugte sich der milde Melanchthon unter den gewaltigern und praktischern Geist Luthers, der aber seinerseits stets mit innigstem Danke anerkannte, welchen hohen Schatz ihm und seinem Werke Gott in diesem Mitarbeiter geschenkt.“ „An Gelehrsamkeit komme keiner dem Melanchthon gleich.“ In den alten Sprachen überragte er alle*), aber auch auf mathematischem, philosophischem, medizinischem, astronomischem, historischem, theologischem Gebiet war er zum Erstaunen der Fachmänner ungemein bewandert. Dazu besaß er auch ein ganz eminentes Lehrgeschick. In seinem Vortrage war alles klar und anziehend; was nicht zur Sache gehörte, hielt er fern. Auch in Bezug auf seine Lehrgabe bezeugt Luther: „Es ist auf Erden keiner, den die Sonne bescheint, der solche dona hätte, als Philippus.“ „Ein edler Mensch — sagt Goethe — zieht edle Menschen an und weiß sie fest zu halten.“ Das gilt so recht von Melanchthon. Tausende von Jünglingen aus allen Gauen Deutschlands, viele auch aus andern Ländern Europas zogen gen Wittenberg, um von Meister Philipp zu lernen. Man nannte ihn bald allgemein den „Lehrer Deutschlands“ — Praeceptor Germaniae. Aus seiner Schule gingen viele Gelehrte, auch viele berühmt gewordene Schulmänner hervor. Von letztern nennen wir nur Trotzendorf, Rektor der Goldberger Schule, Sturm, Rektor zu Straßburg, Neander, Rektor der Klosterschule zu Ilfeld. Wo nur in Deutschland Gymnasien entstanden, da war Melanchthon entweder unmittelbar, oder durch seine vielen Schüler mittelbar deren Organisator. Daher sagt Raumer von ihm: „Was Friedrich der Große unter den Königen, das ist Melanchthon unter den Rektoren.“

Alle Entwicklung beginnt einfach und gestaltet sich erst im Verlauf mannigfach. Auf dem Gebiete der Erziehung ist überall die Hauserziehung mit ihren einfachen Formen und Weisen der öffentlichen oder staatlichen vorangegangen. Anders steht es mit den Bildungsanstalten. Hier sind die höheren und wissenschaftlichen die Mutter der niedern und elementaren. Nicht die Elementarschulen waren die ersten Schulen, sondern die Gelehrten- und Hochschulen. Was diese an Schätzen des Wissens aus der Tiefe zu Tage gefördert, das wurde nach und nach in Münzen geprägt, die dann im Volke von Hand zu Hand gehen konnten. Auch die bildenden Lehrmethoden wurden von den Humanisten — obenan von Melanchthon und seinen vielen Schülern — am ersten in höheren Anstalten geübt; auf den Boden des elementaren Unterrichts verpflanzte man die Fragmethode zwar frühzeitig, aber doch erst nur in der einfachsten Form. (Luthers Enchiridion und spätere exponierte Katechismen.)

*) Schon in Heidelberg glänzten Melanchthons große Gaben und erregten bei Professoren und Studenten Erstaunen und Bewunderung. Als einst ein Lehrer während des Vortrags unpäßlich wurde, trug er dem Melanchthon auf, für ihn fortzufahren. Ein anderer Lehrer wollte etwas aus dem Griechischen beantwortet wissen und fragte im öffentlichen Auditorium: Wo finde ich einen Griechen? Alle riefen: Melanchthon!

Die sokratische oder erotematisch entwickelnde Form kam in der Elementarschule erst spät zur Anwendung.

Herbart sagt: „Einsicht gebiert Interesse.“ Versteht der Lehrer die Kunst, seine Stoffe andern faßlich und anziehend zu lehren, so wird es bei seinen Schülern an Lerneifer nicht fehlen. Bildenden Unterricht zu erteilen, ist aber eine hohe Kunst, die am besten von Musterlehrern erlernt wird. Ph. M. war so glücklich, einen Meister der sokratischen Methode zum Lehrer gehabt zu haben. Bei diesem lernte er alles mit Lust, von ihm auch die sokratische Lehrweise. Diese gefiel ihm so wohl, daß er sie schon als Knabe an andern gern übte. Er ergriff dazu jede Gelegenheit. Besonders diente er damit neuen Mitschülern. Mit großem Geschick und großen Erfolgen wandte er sie auch als Professor in Wittenberg bei der studierenden Jugend an. Ja auch im Privatverkehr mit seinen Schülern bediente er sich ihrer.

Wie hoch Dr. Luther vom Schulamte hielt, sagt uns ein Wort, das wir Seite 725 unter 4 von ihm gegeben. Auch hierin war Melanchthon dem Reformator gleich. „Ich kenne nichts Schöneres, sagte er, als junge Seelen um mich zu sehen. Das Schulleben ist ewig glänzend, es macht sich um das Menschengeschlecht am meisten verdient, es ist die einzige Leuchte des Lebens.“

III. Valentin Friedland Trotzendorf.

(Geb. 1490, gest. 1556.)

1. Trotzendorfs Kindheit und Bildungsgang. Valentin Friedland Trotzendorf war der Sohn eines Bauern mit Namen Bernhard Friedland, im Dorfe Trotzendorf bei Görlitz. Von diesem Dorfe nahm unser Valentin den Namen Trotzendorf an. Er wurde geboren 1490. Mönche, die des heranwachsenden Knaben gute Anlagen bemerkt, veranlaßten den Vater, seinen Sohn auf die Schule nach Görlitz zu schicken. Das geschah 1506. Doch nahm ihn der Vater von da bald wieder weg, weil er ihn bei seiner Landarbeit nötig brauchte. Die fromme Mutter hatte aber den Wunsch, ihr Sohn möchte Priester oder Mönch werden; sie ließ ihn deshalb vom Ortsgeistlichen und dem Küster im Lateinischen und anderen Gegenständen weiter unterrichten und brachte es bei ihrem Manne dahin, daß ihr Sohn nach zwei Jahren auf die Görlitzer Schule zurückkehren durfte. Beim Abschied rief ihm die fromme Mutter eindringlich zu: „Mein Sohn, bleibe doch ja bei der Schule!“ Um dieses Wortes willen ist Trotzendorf lebenslänglich Schulmann geblieben, obwohl es ihm als Schulmann zu Zeiten sehr traurig erging und es ihm an guten Gelegenheiten, in hohe geistliche Ämter zu kommen, nicht fehlte. Er bezog 1513 die Universität Leipzig, wo er sich zwei Jahre lang im Latein vervollkommnete und auch Griechisch fleißig trieb. 1516 ward er Lehrer an der Görlitzer Schule. Die große kirchliche Bewegung, die eben damals von Witten-

berg ausging, ergriff auch ihn. Er legte 1518 seine Lehrerstelle nieder, ging nach Wittenberg und schloß sich an Luther, insbesondere aber an Melanchthon innig an. 1525 kam er als Lehrer an die Schule zu Goldberg, an welcher er schon das Jahr darauf in das Rektorat einrückte. 1527 wurde Trotzendorf nach Liegnitz berufen, wo eine Universität im Entstehen war; er verließ aber Liegnitz 1529 wieder und ging noch einmal nach Wittenberg, um Luthers Umgang und Melanchthons Vorlesungen weiter genießen zu können.

Nach seinem Weggange von Goldberg war die dortige Schule sehr in Verfall gekommen. Auf dringendes Bitten des Goldberger Rats übernahm Trotzendorf 1531 zum zweiten Male das Rektorat an der dortigen Schule und wirkte nun hier 25 Jahre hindurch bis an seinen Tod.

2. Trotzendorfs pädagogisches Wirken in Goldberg von 1531—1556. a) Lehrplan der Goldberger Schule. Obenan stand im Lehrplan der Goldberger Schule, wie selbstverständlich, die Religion, aber nicht als eine bloße Disziplin, sondern als der wichtigste Gegenstand für Leben und Beruf der Schüler. Trotzendorf war von ganzem Herzen evangelischer Christ, und der neuen Kirche so innig ergeben, daß er in seiner Schule keine Glieder eines andern Glaubens und einer andern Kirche haben wollte. Nach der Bibel wurde insbesondere der Katechismus hoch geachtet und fleißig traktiert. Er wurde deutsch und lateinisch gelernt.

Der deutsche Katechismus war in Frage und Antwort abgefaßt — zum Auswendiglernen. Auf die Frage: Was ist recht beten und anrufen? folgte die Antwort: Recht beten und anrufen ist: im Namen Christi von Gott bitten allerlei Notdurft, und glauben, daß der Vater im Himmel unser Gebet gnädig annimmt und erhöret um seines Sohnes, unsers Mittlers willen. — In dieser Weise sind alle Fragen und Antworten gehalten, also der Form nach ganz so, wie in allen exponierten Katechismen des 17. und 18. Jahrhunderts.

Der lateinische Katechismus war in drei Kursen bearbeitet — für drei Klassen. Der Katechismus für die untere Klasse enthielt bloß das Vaterunser lateinisch; der für die zweite Klasse war in Frag' und Antwort abgefaßt, wie auch der für die erste Klasse. Nach obenhin erweiterte sich mit den Fragen und ihren Antworten die christliche Lehre.

Zum Katechismus gab Trotzendorf eine reiche Anzahl von biblischen Beweisstellen. Seine Schüler haben diese Sprüche gesammelt und unter dem Namen Rosarium herausgegeben. Es war dies in der ev.-luth. Kirche das erste Spruchbuch.

Nach der Religion wurde in Goldberg das Lateinische mit höchstem Eifer getrieben. Die dortige Schule stand in dem Ruf, die vorzüglichsten Lateiner zu bilden. Leider ging Trotzendorf, wie auch Sturm in Straßburg, ganz darauf aus, seinen Schülern die edle deutsche Muttersprache abzugewöhnen und sie so gleichsam zu entdeutschen.

Zusatz. Von der Goldberger Schule heißt es in einem Lobgedicht: „Damals verstummte die Muttersprache unter den Knaben; keinem war gestattet Deutsch zu reden.“ In einem andern Preisgedicht auf Trotzendorf heißt es: „So hat er die römische Sprache allen eingegossen, daß es für eine Schande galt, in deutscher Zunge zu reden.“ Knechte und Mägde konnte man Latein sprechen hören, daß man hätte glauben sollen, Goldberg liege in Latium!“ Seltsam genug! Während Luther durch seine Schriften und sonst dahin wirkte, daß das deutsche Volk deutsch denken und reden lernte, bemüheten sich gerade die bedeutendsten lutherischen Schulmänner, die Muttersprache zu unterdrücken.

b) Lehrweise. Trotzendorf muß das donum docendi in hohem Grade besessen haben. Wir dürfen das schließen aus der Weise, wie er selbst sein Lehrverfahren beschreibt, und aus den Urteilen seiner Zeitgenossen. Wenn auf andern Schulen damaliger Zeit vorherrschend die memoriale und akroamatische Lehrart geübt ward, so hielt es Trotzendorf mehr mit der erotematischen, weil er diese für bildender hielt. Seine Biographen rühmen von ihm: „Nichts übte und liebte er mehr in der Schule als das Sprechen mit seinen Schülern und, wo es thunlich war, das Katechisieren und Examinieren, worinnen er eine außerordentliche Geschicklichkeit besaß. Wer diese Methode aus der Schule verbannt, pflegte er zu sagen, der nimmt die Sonne aus der Welt.“ Es gebe kein anderes und besseres Mittel, die Aufmerksamkeit der flatterhaften Jugend auf den Vortrag zu heften und die Seelenkräfte in Thätigkeit zu setzen, zu schärfen und zu bilden. Damit verband er das große Talent, seinem Vortrag Leben, Anschaulichkeit und Deutlichkeit zu geben, so daß seine Schüler mit Lust und Eifer in seine Klasse gingen. Trotzendorf liebte als Lehrer durchaus Klarheit, sowohl in seinem eignen Unterricht, als auch bei seinen Schülern. Er äußerte sich darüber also: „Der Weise spricht deutlich, der Schalk nur unverständlich. Der deutliche Vortrag ist das Zeichen, daß man die Sache recht versteht. Der Weise muß die Sache heraussagen wie sie ist. Je weiser jemand ist, desto mehr bemüht er sich, deutlich zu reden.“

c) Schulordnung und Schulzucht. Der gute Geist der Schule war dem Trotzendorf das Erste und Wichtigste! Er pflegte aber den Geist wahrer Gottesfurcht und evangelischer Liebe. Als oberstes Gesetz galt ihm der Spruch: „Die Furcht Gottes ist der Weisheit Anfang.“ Darum hielt er sehr auf klare Erkenntnis der christlichen Lehre, auf Gebet und andächtigen Besuch des öffentlichen Gottesdienstes. In allen Reden der Schüler sollte der Geist der Züchtigkeit walten.

Sehr wichtig war ihm auch, daß in der Anstalt in allen Stücken eine gute äußere Ordnung herrschte. Um seine Schüler frühzeitig an feste bürgerliche Ordnungen zu gewöhnen, bearbeitete er eine Hausordnung nach republikanischen Formen. Während er selbst als Dictator perpetuus die Oberleitung in seiner Hand behielt, wurden aus den Schülern 1 Consul, 12 Senatoren und 2 Censoren erwählt, die zusammen einen Senat bildeten. Hatte ein Schüler ein Schulgesetz übertreten, so mußte er sich vor dem Senate in einer lateinischen Rede,

auf welche er sich 8 Tage vorbereiten konnte, verteidigen. Eine gut ausgeführte Verteidigung bewirkte meist Freisprechung. Im andern Falle wurde er auch für leichte Vergehen mit der Rute oder mit Carcer bestraft. — Ein Teil der Schüler war zu Ökonomen, ein anderer zu Ephoren, noch ein anderer zu Quästoren ernannt. Die Ökonomen mußten für die Ordnung im Hause sorgen, z. B. daß alle Schüler zur rechten Zeit aufstanden und zu Bett gingen, daß Stuben, Kleider- und Schuhwerk in reinlicher Ordnung waren 2c. Den Ephoren lag ob, für gute Ordnung bei Tische einzustehen. Unter ihnen standen die Tafeldecker 2c. Die Quästoren hatten über den fleißigen Besuch der Lektionen zu wachen, die Faulen anzuzeigen 2c.

Den Geist der Trotzendorfschen Hausordnung charakterisieren folgende sieben Grundsätze:

1. Vor dem Gesetz sind alle gleich. Wer einmal Schüler ist, muß den Gesetzen sich unterwerfen; dagegen schützt ihn kein Stand und den Adligen kein Adel.

2. Die Furcht Gottes ist der Weisheit Anfang, sagt der Psalmist, und Christus spricht: Trachtet am ersten nach dem Reiche Gottes und nach seiner Gerechtigkeit, so wird euch das übrige zufallen.

3. Die Schüler sollen früh aufstehen, das Nachtsitzen meiden, weil es der Gesundheit schadet und weil sich der Morgen am besten für das Studium eignet. Aurora enim Musis est amica.

4. Beim Studieren sollen die Schüler eine feste Ordnung beobachten. Alles zu seiner Zeit und am rechten Orte, keine Zeit müßig hinbringen, eingedenk des Wortes des Apelles: Kein Tag ohne Linie (nulla dies sine linea) und des Spruches des Hippokrates: Das Leben ist kurz und lang die Kunst (vita est brevis, ars vero longa).

5. Keine Mühe, keine Arbeit, keine Schwierigkeit darf vom Studieren abschrecken; denn, wie Isokrates sagt: Die Wurzeln der Wissenschaft sind bitter, aber die Früchte süß.

6. Jeder Ankommende wird erst unter die Schüler aufgenommen, nachdem er versprochen hat, die Schulgesetze zu halten.

7. Die Glieder unserer Schule sollen auch Glieder unseres Glaubens und unserer Kirche sein.

d) Wie Trotzendorf bei seinen Schülern auch die Lehrgabe ausbildete. Es giebt mancherlei Weisen des Lernens; eine der vorzüglichsten ist das Lernen durch Lehren, nach dem Wort: docendo discimus. Denn wer lehren will, muß über das zu Lehrende zuvor ganz klar sein, er muß verstehen, was er lehren soll. (Quae bene didiceris, bene docebis.) Trotzendorf ließ es sich nun recht angelegen sein, seine Schüler in den Stoffen, in welchen sie zuvor gründlich unterrichtet worden waren, Unterricht erteilen zu lassen.*) Die Obern mußten die Untern lehren und zwar nach seiner Anleitung und unter seiner Aufsicht. Dadurch weckte er in seinen Schülern die Lehrgabe, machte sie lehrfähig und bereitete sie fürs Lehramt praktisch vor. Zu-

*) So hatte er's von Melanchthon erlernt, wie dieser von seinem Lehrer Hungarius.

gleich sorgte er auf diese Weise am besten dafür, daß seine praktische Methode in seinen Schülern fortlebte.

So viel aus dem Leben dieses berühmten Mannes. Er hatte ein merkwürdiges Ende. Während der Auslegung des 23. Psalms rührte ihn — es war am 20. April 1556 — der Schlag. Er sank zurück in seinen Lehrstuhl und sprach, den Blick nach oben gerichtet: „Ego vero, auditores, nunc avocor in aliam scholam.“ Dies waren seine letzten Worte. Er lebte noch fünf Tage, aber sprachlos, jedoch bei Bewußtsein. Er verschied den 25. April im Alter von 66 Jahren.

IV. Die Pädagogik der Jesuiten.

„Der Jesuitismus repräsentiert die Reformation innerhalb des Katholizismus.“ Aber in welch ganz anderm Geiste! „Er ist die Opposition gegen den Protestantismus.“ — Darin liegt alles.

Stifter des Jesuitenordens ist **Ignatius von Loyola**, ein spanischer Edelmann. († 1556.) Seine Lebensgeschichte giebt jede Welt- und Kirchengeschichte. Hier folge nur einiges, was speziell der Geschichte der Pädagogik angehört.

Der Orden der Jesuiten stellt sich die Aufgabe, mit allen möglichen Mitteln dem Protestantismus entgegen zu wirken, ja ihn wo möglich auszurotten. Dazu bediente er sich an erster Stelle geistiger Waffen. Er gründete Anstalten, in denen nach dem Muster der neuen evangelischen Gymnasien und Universitäten die Klassiker der Römer, weniger die der Griechen gelesen, Philosophie, Mathematik ꝛc. gepflegt wurden. Er ließ predigen in der Landessprache, die Jugend im Katechismus unterweisen u. s. w.

Der Orden hatte es vornehmlich auf das evangelische Deutschland abgesehen, das er der päpstlichen Herrschaft wieder zurückerobern wollte, zum Teil auch wieder zurückerobert hat. Schon der erste Ordensgeneral, **Ignatius**, stiftete in Rom das Collegium Germanicum, um hier fähige deutsche Jünglinge in jesuitischem Geiste zu erziehen und sie als Missionäre für Deutschland zu verwenden. Noch im Reformationsjahrhundert stieg die Zahl von zu gleichem Zweck gestifteten Kollegien auf 300. In den bedeutendsten Städten Deutschlands errichtete man jesuitische Lehranstalten, die zugleich jesuitische Missionsanstalten bildeten. Dergleichen Anstalten entstanden rasch nach einander zu **Wien**, **Köln**, **Ingolstadt**, **München**, **Prag**, **Innsbruck**, **Brünn**, **Mainz**, **Paderborn**, **Münster** u. a. O.

Der evangelischen Kirche gab, wie wir wissen, **Melanchthon** die erste Schulordnung, den sogenannten „**Sächsischen Schulplan**“, der normativ wurde für alle deutschen Schulordnungen. Der Ordensgeneral **Claudius Aquaviva** gab im Jahr 1599 einen ähnlichen Schulplan heraus unter dem Titel: Ratio et institutio studiorum Societatis Jesu. Dieser Studienplan blieb bis auf die neueste Zeit für die zahllosen

Lehranstalten der Jesuiten Normalplan.*) Was protestantische Schulmänner mühsam errungen, das verpflanzte man auf katholisches Gebiet. Man trieb dort mit einem Eifer, wie nie zuvor, die Wissenschaften, aber nicht zu wahrer Bildung und Befreiung des Geistes, sondern zur Knechtung unter die Ordensgesetze. „Wahrhaft seelenmörderisch ist ihre Zuchtübung, in der für besondere Andacht äußerer Lohn gewährt und wiederum Andachtsübung als Strafe diktiert wird, in der der gemeine Ehrgeiz der Haupthebel der Erziehung war. Sie haben daher wohl Gelehrte, ränkesüchtige Fürstendiener und schlaue Weltleute gebildet, aber sie haben dabei Humanität und aufrichtiges Christentum mit Füßen getreten.“ Daneben finden sich in der Ratio studiorum wiederum Sätze, die ganz evangelisch lauten, als z. B.: „Die Schüler sollen mit den Wissenschaften zugleich christliche Sitte lernen, sich vor allem Herzensreinheit bewahren und die rechte Geistesrichtung bei ihren Studien festzuhalten sich bemühen, indem sie nichts anderes bei ihrem Studium suchen als die Ehre Gottes und Frucht für ihre Seele.“

Karl von Raumer hat die wirklichen Verdienste der Jesuiten um das höhere Schulwesen gebührend gewürdigt, aber ebenso aus den Briefen des Katholiken Pascal und anderer katholischer Schriftsteller ihre unsittliche Moral ans Licht gestellt, wie die bedenklichen Grundsätze und Maximen ihrer Erziehungsweise. Wie unsittlich ist nur der eine Rat, der strafbaren Schülern erteilt wird: Si fecisti, nega! Für den praktischen Pädagogen erscheint uns der Wangemannsche Aufsatz in der Encyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens von Schmid noch belehrender. Wangemann charakterisiert die Lehr- und Erziehungsweise der Jesuiten kurz so: „Alles selbstthätige Eindringen des Schülers in den Lehrgegenstand wird bei den Jesuiten ängstlich verhütet; statt der Belebung und Übung der eigenen Kräfte zu dienen, wird dem Schüler der Stoff mittelst der sogenannten Prälektionen schon präpariert und zugerichtet, lediglich für das Gedächtnis überliefert; kurz, es wird nicht gebildet und unterrichtet, sondern abgerichtet und dressiert. Da wird memoriert und recitiert, prälegiert und expliziert, komponiert, imitiert, korrigiert, repetiert, konzertiert, examiniert u. s. w. vom Morgen bis zum Abend, von der untersten Klasse der Grammatik bis in die Rhetorik hinauf. Soweit nun Lernen, Üben, und sofern Übung ein wesentliches Moment jedes Unterrichts ist, ist die jesuitische Methodik gewiß eine wohlberechnete und wohlberechtigte. Der Fehler ist nur, daß in diesem einen und doch relativ untergeordneten Moment die ganze Lehrweisheit der Jesuiten aufgeht.“

„Der Jesuitismus will weder die Religion, noch die Wissenschaft, noch die Kunst um ihrer selbst, er will alles nur um der Kirche, oder vielmehr nur um seiner selbst willen. So ist ihm auch Erziehungs-

---

*) Die neueste Studienordnung des Generals Roothann vom Jahre 1832 weicht nur wenig von jener des Claudius Aquaviva ab.

zweck nicht der einzelne Mensch, nicht sein zeitliches Glück, nicht sein ewiges Wohl, nicht die harmonische Ausbildung seiner Anlagen, nicht seine Brauchbarkeit fürs bürgerliche oder allgemein menschliche Leben, nicht seine Bestimmung für die Ewigkeit, sondern einzig der Orden selbst und die mannigfaltigen Zwecke und Dienste, wozu dieser seine Glieder und Zöglinge als willenlose Werkzeuge brauchen will."

V. Franz Baco von Verulam.

(Geb. 1561, gest. 1626.)

Einleitung. Die systematische Pädagogik ist erst durch Philosophen geworden, was sie heutzutage ist: ein wissenschaftliches System. Hier glänzen die Namen: Baco von Verulam, Locke, Kant, Fichte, Schleiermacher, Herbart, Beneke u. a. Es darf darum nicht wunder nehmen, wenn wir in unserer kleinen Galerie praktischer Schulmänner dem Engländer Franz Baco von Verulam eine Stelle einräumen. Gerade dieser Baco hat der naturgemäßen Methode mächtig Bahn gebrochen, wie vor ihm kein anderer. Amos Comenius war sein Schüler; denn dieser hat allein aus den Schriften des Baco die Bedeutung der Anschauung und den Wert anschaulichen Lehrverfahrens kennen gelernt, insbesondere aus der Instauratio magna, ferner aus dem: Novum Organum sive Iudicia vera de interpretatione Naturae. Karl von Raumer stellt in seiner Geschichte der Pädagogik Bacos methodische Verdienste den kirchenreformatorischen Luthers an die Seite. „So wie Luther gegen eine Masse menschlicher Traditionen auftrat, durch welche die Offenbarung Gottes in der heiligen Schrift entstellt, überdeckt und für Unzählige in Vergessenheit geraten war, so trat Baco gegen die Traditionen und Menschensatzungen auf, welche die Offenbarung Gottes in der Schöpfung verdunkelten. Die Menschen sollten forthin nicht mehr willkürliche und träumerische Auslegungen beider Offenbarungen, sondern diese Offenbarungen selbst lesen."

1. Biographisches. Franz Baco wurde geboren 1561. Sein Vater Nikolaus Baco war unter der Königin Elisabeth Großsiegelbewahrer. Seine Mutter soll eine ernst fromme, hochgebildete Frau gewesen sein, die auch Griechisch und Lateinisch verstanden. Schon als Knabe zeichnete sich Franz Baco durch hohen Verstand und reiches Wissen aus. Er studierte auf der Universität Cambridge Theologie und Philosophie. Später sandte ihn sein Vater nach Paris, wo er sich im Bureau des englischen Gesandten für die diplomatische Laufbahn bilden sollte. Wegen des Todes seines Vaters kehrte er nach England zurück, legte sich jetzt mit Eifer auf das Rechtsstudium, wurde von Elisabeth in Staatssachen zwar zu Rate gezogen, doch nicht zu höhern Ehrenstellen befördert. Unter König Jakob I. gelangte er zu der hohen Würde eines Kanzlers von England. In seinem Leben steht er nicht makellos da. Er ward überwiesen, daß er in seinem höchsten Richteramte sich hatte bestechen lassen. Jakob I. konnte das über ihn ausgesprochene Verdammungsurteil nur mildern. Er wurde seines Amtes entsetzt. Seine letzten Lebensjahre widmete er ganz den Wissenschaften.

2. a. Baco unterscheidet drei Wissensgebiete, von denen er jedes in gebührender Weise im Unterricht berücksichtigt haben will. Er

sagt hierüber: „Die möglichen Objekte unserer Erkenntnis sind: Gott, die Natur und unser eignes Wesen. Jedes dieser Objekte stellen wir uns auf verschiedene Weise vor: die Natur allein unmittelbar, Gott durch die Natur, also mittelbar, uns selbst durch Reflexion." Wie Baco die Erkenntnis Gottes aus der Offenbarung weit über die Erkenntnis stellt, die wir aus der Natur gewinnen können, haben wir schon früher gesehen (Schulkunde S. 235). Wenn nun der Philosoph Fischer sagt: „Der Realismus hat bis zu dieser Stunde keinen größern Geist gehabt, als Baco, der ihn begründete," so ist jene Demut, in der dieser große Denker dem Worte Gottes so hohe Ehre anthut, recht beschämend für diejenigen, welche im Schulplan der Volksschule die Naturwissenschaften am liebsten weit über die Religion setzen möchten.

b. Baco nennt seine Methode die genetische oder induktive. Nach dieser Methode soll der Lehrer seine Schüler auf dem Wege in die Wissenschaft einführen, auf dem er selbst zu ihr gelangt. Diesen Satz, der freilich cum grano salis zu nehmen (da nicht jeder Lehrer auf naturgemäßem Wege zu seinem Wissen gelangt sein dürfte), begründet und erläutert B. also: „Man verpflanzt so die Lehren in die Seelen der Schüler, daß sie in diesen an- und fortwachsen." „Die erste Aufgabe der Methode der Erfahrung verlangt, die Thatsachen zu konstatieren, festzustellen, was wirklich geschieht, den Fall zu bestimmen und auf diesem Wege das Material zu sammeln, welches den elementaren Stoff der Wissenschaft bildet: dies die wahre Induktion, die mit Notwendigkeit und lückenlos von einem Punkte zum andern führt, und die durch die Vergleichung vieler ähnlicher Fälle geschieht." „Die wahre Induktion — sagt Baco an anderer Stelle — tappt nicht blind umher, sondern verfährt methodisch, indem sie einzelne Thatsachen sammelt, vergleicht, die Bedingungen derselben untersucht und die wesentlichen von den zufälligen sondert."*)

Diese genetische Methode empfahl Baco besonders auch deshalb so dringend, weil sie kraftbildend sei. Er führt das in einem Gleichnis also aus: „Die Bearbeiter der Wissenschaft waren entweder Empiriker oder Dogmatiker. Die Empiriker schleppen nur, nach Art der Ameise, Nutzens halber zusammen. Die Rationalisten spinnen nach der Spinnen Weise Fäden aus sich heraus; die Biene aber hält zwischen beiden die Mitte, da sie den Garten- und Feldblumen den Stoff entnimmt, aber ihn durch eigne Kraft verwandelt und verdaut. Dem

*) „Induktion ist — nach Professor G. Beesenmeyer — das Folgern von dem am Einzelnen, an vielen Einzelnen Beobachteten auf das Allgemeine. Sie beruht auf dem Gedanken, daß, was in vielen Fällen oder bei vielen Individuen ähnlicher Art stattfindet, bei allen stattfinden werde, welche derselben Art angehören. Die induktive Wissenschaft erstrebt die auf der Beobachtung des Vorkommenden, der Erscheinungen, des Gegebenen beruhende Erkenntnis ihres Zusammenhanges; sie nimmt das Experiment zu Hilfe, und die Auffindung der allgemeinen Gesetze, die gewonnene Klarheit und Einfachheit der Ansichten erscheint ihr das Ziel menschlicher Forschung."

nicht unähnlich ist das philosophische Kunstwirken, weil es weder allein oder vorzugsweise durch Geisteskraft hervorgebracht wird, noch auch den von der Naturgeschichte und den Experimenten mitgeteilten Stoff roh in das Gedächtnis niederlegt, sondern von dem Verstande verwandelt und assimiliert."

c. Baco will anschaulichen Unterricht, wie nach ihm Amos Comenius und Pestalozzi. Das Prinzip der Anschauung spricht er in folgenden Worten aus: „Alles kommt darauf an, daß wir die Augen des Geistes nie von den Dingen selbst wegwenden und ihre Bilder, ganz so wie sie sind, in uns aufnehmen. Die Menschen sollten erlernte und ererbte Ansichten eine Zeitlang aufgeben und sich wie neugeborene Kinder mit klaren Sinnen der Betrachtung der Schöpfung zuwenden. Vom Reiche der Naturwissenschaften gilt dasselbe, was vom Himmelreich: wir müssen Kinder werden, um hineinzukommen." „Mögen die Menschen demütig und mit Ehrfurcht das Buch der Kreaturen aufschlagen, in dasselbe ausdauernd sich vertiefen und mit ganzer Seele sich einleben mit dem Buche." Dadurch, daß Baco so nachdrücklich forderte, den Geist auf die Gegenstände hin zu wenden und mit offenem Auge in die lebendige Natur zu blicken, ist er der „Vater der gesamten realistischen Pädagogik" geworden.

Baco folgerte aus dem Wort des Herrn an die ersten Menschen: „Herrschet über die ganze Erde!", daß die Menschen eben als Herren der Erde den Beruf hätten, der Dinge Kräfte kennen und sich nutzbar machen zu lernen.

Wir begnügen uns mit diesen wenigen Sätzen aus der Pädagogik Bacos und bemerken nur noch, daß wir bei ihm das erste Mal den Irrtum des Glaubens an eine gewisse Allgewalt der Methode finden, wie er bei spätern Methodikern wiederholt vorkommt. Baco sagt nämlich von seiner genetischen Methode, daß die Menschen durch diese Methode der Induktion mit völligem Bewußtsein so gewiß zum Ziele, zur Erlernung der Natur gelangen müßten, wie ein tüchtiger General mit Sicherheit vorausbestimmt, daß eine von ihm belagerte Festung in bestimmter Zeit fallen müsse. Die induktive Methode könne nicht fehlen. Sie sei ein Weg, auf welchem auch der Blinde nicht irren könne; nach ihr verstände es der wenig Begabte ebensogut zu arbeiten, als der Begabte, sie egalisiere die Geister.

VI. Wolfgang Ratichius.

(Geb. 1571, gest. 1635.)

1. Bildungsgang. Ratichius wurde den 18. Oktober 1571 zu Wilster, einem Städtchen im Holsteinischen geboren. Seine Gymnasialbildung empfing er in Hamburg, seine Universitätsbildung in Rostock. Der geistig reich begabte Jüngling studierte mit großem Eifer Theologie und Philosophie. Seiner schweren Zunge halber mußte er aber

dem Predigerberufe entsagen. Nun widmete er sich ganz den Wissenschaften. Sein Wissensdurst war so groß, daß er sich eine ganz ungewöhnliche universale Bildung aneignete. Außer den klassischen Sprachen trieb er mit großem Eifer Hebräisch. Der englischen Sprache halber begab er sich auf mehrere Jahre nach England; von da auf 8 Jahre nach Holland, wo er bei berühmten Lehrern Mathematik studierte. Hier war er ebenso eifrig beflissen, das holländische Schulwesen, das damals großen Ruf hatte, gründlich kennen zu lernen. Aber überall hatte er das Mangelhafte und Schwerfällige der herrschenden Lehrweisen erkannt. Daher faßte er den Entschluß, auf dem Gebiete des Unterrichtswesens als Reformator aufzutreten. „Er wandte — sagt einer seiner Biographen — alle seine Zeit und Arbeit auf die Erfindung einer leichten und bequemen Lehrart in Künsten und Sprachen, weil er hierinnen viele Fehler sowohl in hohen als niedern Schulen gefunden zu haben meinte." Als er nun das Rechte in Bezug auf naturgemäßeren Unterricht glaubte gefunden zu haben, gedachte er ernstlich an die praktische Durchführung. Man unterscheidet theoretische und praktische Pädagogen. Nicht jeder Theoretiker ist auch ein gleich guter Praktiker. Ja tief wissenschaftlich gebildete Theoretiker sind sogar selten gute Praktiker. Ob das bei Ratichius der Fall — darüber weiter unten. Führen wir uns zuvor die wichtigsten seiner theoretischen Grundsätze vor.

2. Didaktische Grundsätze mit kurzen Erläuterungen.

I. Alles nach Ordnung und nach dem Laufe der Natur; denn alles widernatürliche gewaltthätige oder erzwungene Lehren ist schädlich und schwächt die Natur.
II. Nicht mehr als einerlei auf einmal; niemals soll man Neues vornehmen, bis das Frühere gründlich und genügend erfaßt ist.
III. Eins oft wiederholen.
IV. Alles zuerst in der Muttersprache.
V. Alles ohne Zwang.
VI. Nichts soll auswendig gelernt werden.
VII. Gleichförmigkeit in allen Dingen, sowohl in der Lehrart, als in den Büchern.
VIII. Erst ein Ding an sich selbst, hernach die Weise des Dinges.
IX. Alles durch Erfragung und Untersuchung (per inductionem et experimentum).

Erläuterungen.

Zu I. Was meint Ratichius unter „Natur"? Ist's die Natur des kindlichen Geistes, oder die des Gegenstandes? Geht der Grundsatz bloß auf den Unterricht, oder — wie die Bestimmungen „gewaltthätig", „erzwungen" anzudeuten scheinen, auch auf die Erziehung? Die Worte: „nach dem Laufe der Natur" — scheinen anzudeuten, daß Ratichius die äußere Natur im Sinne gehabt. Seine Meinung wäre dann: die Jugendbildung soll nach Analogie der Entwicklung in der Natur eingerichtet werden; wie da jeder Naturkörper vom Einfachen zum Zusammengesetzten sich stetig entwickelt, so soll auch im Unterricht bei jedem Gegenstande nach diesem Entwicklungsgesetz verfahren werden. Die Regel ist ein sehr allgemeiner Satz, mit dem sich nach Befinden alles und nichts anfangen läßt.

Zu II. Kellner hat recht, wenn er zwischen diesem und dem vorigen Grundsatze einen Widerspruch findet: denn die kindliche Natur liebt eine gewisse Mannigfaltigkeit (Variatio delectat); stundenlang einerlei Stoff, wie Ratichius will, ermüdet den Geist.

Zu III. Die Regel ist gut und entspricht der bekannten: Repetitio mater est studiorum, d. i. Wiederholung ist die Mutter der Wissenschaften.

Zu IV. Mit diesem Grundsatze hat sich Ratichius zu seiner Zeit ein großes Verdienst erworben. Denn damals gehörte der Gebrauch der Muttersprache in den städtischen Lateinschulen zu den verbotenen, ja strafbaren Dingen. (Trotzendorf — Johannes Sturm — die Institute deutschfeindlicher Jesuiten.) Ratichius setzte mit dieser Regel die deutsche Sprache prinzipiell in ihr Recht ein und machte sie zum Mitteilungsorgan und Träger des Unterrichts. Er selbst sagt darüber: „In der Muttersprache ist der Vorteil, daß der Schüler nur auf die Sache zu achten hat, die er lernen soll, und daß er durch die Sprache nicht am Verständnis der Sache gehindert wird. Dabei bringt sie auch den Nutzen, daß, wenn alle nützlichen und dem gemeinen Leben notwendigen Wissenschaften in deutscher Sprache dargestellt sind und in ihr gelesen werden, ein jeder sich dieses Wissen aneignen, sich durch die erweiterte Sprachkenntnis an Verstand und Urteil bilden, daraus Nutzen ziehen und das Wissen anwenden kann."

Zu V. Zu diesem Grundsatze bemerkt Ratichius selbst: „Nur nicht mit Schlägen zum Lernen treiben. Du schlägst Knaben, weil sie deine Lehren nicht behalten haben; hättest du aber recht gelehret, so würden sie es schon verstanden haben. Was Sitten und Tugend anlangt, so lehrt uns freilich Salomo, daß wir der Rute nicht entbehren können. Wenn aber der Lehrmeister sein Amt recht verrichtet, so kann es nicht fehlen, daß der Knabe ihn und das Studium lieb gewinnt. Der Lehrer soll nur lehren; wo aber Züchtigung nötig ist, soll sie der **Scholarch** vollziehen." — Also Ratichius trennt Unterricht und Zucht, gerade wie es die Jesuiten auch thaten. In den Jesuitenschulen sollte der jesuitische Lehrer nur lehren und ermahnen; die Strafe sollte ein **Nichtjesuit** vollziehen. Ratichius hegte bei seiner Bestimmung vielleicht die Absicht, den schlaglustigen Lehrern jener Zeit das schlimme Handwerk mit einem Male zu legen.

Zu VI. bemerkt Ratichius selbst: „Wenn ein Ding durch häufige Wiederholung dem Verstande recht eingebildet wird, so folgt das Behalten durchs Gedächtnis von selbst nach." Bestätigt das wohl die Erfahrung? Auch Verstandenes will noch planmäßig eingeprägt sein, wenn es sicher und gut behalten werden soll. Doch ist zu bemerken, daß Ratichius seine Regel: **nichts** auswendig — der damals herrschenden Methode entgegen stellt, nach der **alles** auswendig gelernt wurde. Beides sind aber Extreme; die Wahrheit liegt in der Mitte.

Zu VII. Damals kam es vor, daß in Schulen von fünf, sechs Klassen wohl drei, vier verschiedene Lehrbücher für einen Gegenstand eingeführt waren, z. B. dreierlei Grammatiken. Diese und ähnliche Übelstände wollte Ratichius durch seine Regel beseitigen.

Zu VIII. bemerkt Ratichius: „Der Schüler soll die Regeln durch Nachdenken aus dem Satze finden. Wenn er sie gefunden hat, so wird er sie leicht behalten, weil er sie verstanden hat, weil sie aus eigner Einsicht als Erkenntnis ihm erwachsen sind."

Zu IX. Nichts soll auf Treue und Glauben hingenommen werden, weil dies ein unvermitteltes Wissen, ein bloßes Gedächtniswissen bleibt. Der Schüler soll durch Einsicht und Überzeugung Sicherheit und Gewißheit erhalten. Satz IX hat aber seine Kautele; denn die Jugend glaubt manches zuerst nur auf das Wort des Lehrers und muß vorerst glauben, d. i. auf Treu und Glauben annehmen, was ihr durch den Unterricht des Lehrers erst später klar wird. Hat doch selbst der Herr seine Jünger vieles gelehrt, dessen volles Verständnis ihnen erst durch den Geist der Wahrheit wurde.

3. Des Ratichius praktische Versuche.

Die reformatorischen Grundsätze des Ratichius kamen ganz zur rechten Zeit. Man fühlte allgemein die großen Mängel des damaligen Schulwesens, wußte aber nicht, wie ihnen abzuhelfen. Wäre nun Ratichius ein ebenso geschickter Praktiker gewesen, als er ein einsichtiger Theoretiker war, dann hätte er eine gesegnete Schulreform zu stande bringen können. Seine praktischen Versuche zeigen aber, wie Wissen und Können oft weit auseinanderliegen.

Zuerst bot Ratichius dem Prinzen Wilhelm von Oranien seine Dienste an. Der Prinz wollte auf sein Anerbieten eingehen, jedoch unter der Bedingung, daß Ratichius die Probe seiner neuen Methode vorerst nur am Latein mache, worauf Ratichius nicht einging.

1612 war ein deutscher Reichstag zu Frankfurt, wo man eben den Matthias zum deutschen Kaiser wählen wollte. Ratichius wandte sich in einer Denkschrift an die versammelten Fürsten. Durch diese Denkschrift erregte er die Aufmerksamkeit verschiedener fürstlicher Persönlichkeiten.

Pfalzgraf Wolfgang Wilhelm von Neuenburg schenkte ihm 500 Gulden, wofür er sich die zu seinen methodischen Arbeiten nötigen Bücher kaufen sollte.

Landgraf Ludwig von Darmstadt beauftragte die beiden Gießener Professoren Helwig und Jung, ihm über die methodischen Ideen des Ratichius ein Gutachten zu geben. Es lautete günstig. Nach Ratichius' Methode sei es möglich, wenn hierzu die nötigen Bücher angefertigt wären, eine Sprache aufs längste in einem Jahre, oder auch, wenn man eilen wollt', in einem halben Jahre, täglich zu drei oder vier Stund' genommen, sowohl bei alten als jungen Leuten, mit Lust und Liebe besser zu lehren und zu lernen als ihre eigne Muttersprache.

Fast zu gleicher Zeit lenkte die Herzogin Dorothea Maria von Sachsen-Weimar ihre Aufmerksamkeit auf Ratichius, ja sie nahm selbst Unterricht bei ihm (daher hielt auch Ernst der Fromme von Ratichius, dem Lehrer seiner Mutter Dorothea Maria, so hoch). Genannte Fürstin veranlaßte mehrere Professoren der Jenaer Universität zu einem Gutachten, das ebenfalls sehr günstig lautete. Die Begutachter sagen unter anderm: „Wenn man heutiges Tages Nachfrage hält, woran doch der Mangel sei, daß manchmal die Knaben entweder gar nichts, oder sehr wenig, oder gar langsam in den Sprachen und freien Künsten etwas lernen, so bringt man gemeiniglich nichts anderes hervor, als daß man klaget entweder über den Unfleiß und Nachlässigkeit der Lehrer, oder über die Faulheit und Ungeschicklichkeit der Schüler; da doch manchmal die Lehrer großen Fleiß angewendet, auch die Knaben, von Natur geschickt genug, daneben an ihrem Fleiß nicht haben mangeln lassen. Sprichst du: woran mangelt es denn? Wir halten's dafür, daß man bisher sich nicht einer gewissen und richtigen Lehrkunst, wie man die Jugend recht lehren und informieren

soll, verglichen hat oder vergleichen können; denn an einem Orte braucht man diese, an einem andern Orte eine andere Art."

Im Jahre 1614 wurde Ratichius von der Stadt Augsburg eingeladen, ihre Schule zu reformieren. Dahin begleiteten ihn die beiden Gießener Professoren Helwig und Jung, die sich aber, weil von des Ratichius praktischer Befähigung zu wenig befriedigt, bald von ihm zurückzogen. Auch Ratichius begab sich bald wieder von Augsburg weg, ohne etwas Nennenswertes zu stande gebracht zu haben. Seinen Aufenthalt in Frankfurt und Weimar übergehen wir.

Geschichtlich merkwürdiger ist sein Aufenthalt in Köthen. Fürst Ludwig von Anhalt-Köthen hatte den Ratichius 1613 in Weimar kennen gelernt. Er lud den Schulreformator ein, nach Köthen zu kommen. Da die übrigen anhaltischen Fürsten nicht gleiches Vertrauen in des Ratichius Werk setzen konnten, das, wie sie sagten, „schon an vielen Orten angefangen, aber noch nirgends glücklich zu Ende gebracht sei": so verband sich der edle Fürst Ludwig mit dem Herzoge Johann Ernst von Sachsen-Weimar zu einem Vertrag, daß sie auf gemeinschaftliche Kosten die neue Unterrichtsmethode ins Leben rufen wollten. Ratichius sammelte nun strebsame Männer um sich, denen er Vorträge über die Methodik des Sprachunterrichts hielt, nämlich über die Methode, das Lateinische und Deutsche zu lehren. Alle mußten aber zuvor an Eides Statt schriftlich geloben, „was sie von der neuen Lehrart erfahren würden, niemandem zu offenbaren, noch irgendwo nach derselben zu lehren, und alles geheim und in Verschwiegenheit bis auf Erlaubnis zu halten, auch dieser neuen Lehrkunst mit allem Fleiß und aller Treue beiwohnen und dieselbe treulich zu Gottes Ehren und der lieben Jugend Wohlfahrt befördern und fortsetzen zu helfen". Es ward in Köthen ein förmliches Lehrerseminar errichtet, in dem ein Stamm von Lehrern gebildet werden sollte. Der Fürst errichtete eine Druckerei, in welcher die neuen Lehrbücher gedruckt werden sollten, forderte durch ein Reskript die ganze Bevölkerung von Köthen auf, der neuen Lehreinrichtung Vertrauen zu schenken. Trotz alledem verunglückte das Unternehmen gänzlich. Die Geheimnisthuerei verstimmte die Mitarbeiter; sein unduldsames Luthertum erfüllte die reformierten Köthener mit Mißtrauen. Der arg getäuschte Fürst Ludwig ward ihm sehr ungnädig und ließ ihn noch im Jahre 1619 verhaften. Er wurde um die Mitte des Jahres 1620 wieder freigelassen, mußte aber erst einen Revers ausstellen, worin er ausdrücklich bekennen mußte, daß er „ein Mehreres gelobet und versprochen, als er verstanden und ins Werk habe richten können".

Nach seiner Freigebung ging Ratichius nach Magdeburg, wo er vom Rate begünstigt ward. Er entzweite sich aber auch hier sehr bald mit dem dortigen Rektor und verließ bald auch diese Stadt wieder. Die Herzöge von Weimar und Gotha sagten sich von ihm förmlich

los. Nur die edle Gräfin Anna Sophie (sie war 1630 Witwe geworden) gab ihn nicht auf. Sie empfahl ihn auch dem Kanzler Oxenstierna, welcher Ratichius' Didaktik prüfen ließ. Oxenstierna äußerte sich später gegen Comenius über Ratichius also: „Ratichius hat die Gebrechen der Schulen nicht übel aufgedeckt, allein die Heilmittel, welche er dagegen vorschlug, schienen mir nicht hinreichend." Comenius wandte sich im Jahre 1629 an Ratichius und bat ihn brieflich wiederholt und aufs dringendste, ihm Auskunft über seine neue Methode zu geben. Aber Ratichius gab ihm gar keine Antwort. Charakteristisch ist auch folgender Zug. Ein Lehrer der Goldberger Schule besuchte den Ratichius in der Hoffnung, von dessen Methode etwas zu hören. Ratichius erklärte ihm aber: „er wolle seine Erfindung nur einem Könige teuer verkaufen, und auch das nur unter der Bedingung, daß die Gelehrten, denen er sie mitteilte, verpflichtet würden, dieselbe zu verteidigen". Wie offen und ehrlich treten da Amos Comenius und August Hermann Francke mit ihrem Wirken ans Licht der Öffentlichkeit, nur von dem einen Wunsche erfüllt, der Menschheit nach besten Kräften zu dienen. —

Im Jahre 1633 rührte den Ratichius der Schlag. An der Zunge und rechten Hand gelähmt, lebte er noch bis 1635.

VII. Johann Amos Comenius.

(Geb. 1592, gest. 1671.)

Gesetzt, ein junger Pädagog hätte die Pestalozzischen Schriften gründlich studiert und es kämen ihm nun erst die Schriften von Amos Comenius in die Hand, ohne die Zeit ihrer Entstehung zu wissen: müßte er nicht glauben, daß dieser Comenius ein Pestalozzianer gewesen? Ja es ist so: in Comenius haben wir einen Pestalozzi vor Pestalozzi. Ebenso können wir aber auch sagen: Pestalozzi war ein zweiter Comenius. Weil dieser große Schulmann gerade in Bezug auf die wichtigsten pädagogischen und organisatorischen Grundsätze, die erst viel später praktisch zum Austrag kamen und kommen konnten, der Zeit weit vorausgeeilt, darum hat man ihn sehr bezeichnend den „Seher unter den Pädagogen" genannt. Die meisten seiner Schriften (über 90 an Zahl) sind unbekannt geworden; aber sein Geist wirkt in der pädagogischen Litteratur fort. „Seine Grundsätze sind oft in wörtlicher Übereinstimmung adoptiert und einzeln weiter gebildet worden, wie dies die pädagogischen Schriften von Basedow, Rousseau, Pestalozzi, Jean Paul und die moderne Methodik vielfach bestätigen." Man darf behaupten — sagt der Verfasser eines vortrefflichen Aufsatzes über Amos Comenius in der „Wissenschaftlichen Beilage" zur Leipziger Zeitung, Jahrg. 1865 — daß kein Pädagog mit mehr Umsicht und Geschick, mit mehr Besonnenheit und Gründlichkeit, und zugleich umfassender und weitgreifender zu reformieren be-

müht war, als er." Er war der erste, der das Gesamtgebiet der Erziehung von einem Prinzip aus darzustellen versuchte. „Sein Hauptwerk — die Didactica magna — ist der erste Versuch einer vollständigen Theorie der Erziehung". (Dr. Vogel.) Der Mann nun, für den sich vor 200 Jahren die ganze gebildete Welt lebhaft interessierte, verdient, daß seine pädagogischen Anschauungen und Grundsätze in unserer Schulkunde so eingehend besprochen werden, als es der Raum nur immer zuläßt. Die Verdienste des A. C. um die Pädagogik sind groß; doch verweisen wir unsere Leser schon hier auf unsern „Abschluß" zu gegenwärtiger Biographie, der auch Schattenseiten hervorheben wird.

I. Bildungs- und Lebensgang des A. Comenius.

Johann Amos Comenius ist 1592 — nach gewöhnlicher Annahme — zu Comnia, einem Dorfe in Mähren, unweit Brünn geboren. Wie Trotzendorf, so nannte auch er sich nach seinem Geburtsorte — doch in latinisierter Form. Ein neuerer Biograph (F. Zaubek) nennt als Geburtsort Ungarisch Brod in Mähren; ein anderer Niewnitz in Mähren (Schröter). Sie berichten weiter, der Vater habe Martin Komensky geheißen, so benannt nach Komna, einem nicht weit von Ungar. Brod gelegenen Orte. Diesen Zunamen habe der Vater oder ein anderer Vorfahr nach Übersiedelung von Komna nach Ungar. Brod bekommen. Comenius sei nun nur eine unter den Humanisten übliche Latinisierung des böhmischen Namens Komensky.

Comenius verlor frühzeitig seine Eltern, die, zur Gemeinde der mährischen Brüder gehörend, geringen Standes, nach einigen wenig bemittelte Müllersleute gewesen sein sollen. Der Vormund vernachlässigte die Bildung des begabten Knaben, so daß er erst in seinem 16. Lebensjahre das Lateinische anfing, was damals unerhört war, da das Lateinische als eine zweite Muttersprache fast von jedem Bürgerkinde gelernt wurde. Der Schmerz darüber, daß seine Bildung in den Knabenjahren durch Lässigkeit der Menschen zu sehr vernachlässigt worden, verließ ihn nie und flößte ihm, wie er selbst sagt, bleibendes Mitleid gegen die Jugend ein, der er durch seine Bemühungen den Schmerz verlorner Jugendzeit ersparen wollte. Im Jahre 1612 bezog er, um zum Predigerberufe sich vorzubereiten, die 1584 gegründete, 1654 zu einer Universität erhobene Gelehrtenschule zu Herborn in Nassau. Nach einem längeren Aufenthalt auf der Universität Heidelberg kehrte er 1614 im Alter von 22 Jahren in sein Vaterland zurück. Hier wurde er zuerst Rektor der Schule in Prerau; zwei Jahre später Rektor und auch Prediger in Fulnek, wo seit 1480 der Hauptsitz der böhmischen Brüder und der zu ihnen geflüchteten Waldenser war. Schon in Fulnek machte seine bessere Methode, Latein zu lehren, Aufsehen. Sein Weg war kürzer und leichter; er verband mit dem Sprachunterricht Sachunterricht, belebte dadurch den Gegenstand, daß er für die Schüler anziehender und behaltbarer ward. (Siehe das Bild auf Seite 753!)

Mit 1618 begann die Unglücksperiode des dreißigjährigen Krieges. Nach der für die evangelische Sache so unglücklichen Schlacht am Weißen Berge bei Prag (1620) wurden die evangelischen Gemeinden in Österreich aufs härteste gedrückt und verfolgt. Die spanischen Söldlinge kamen 1621 auch nach Fulnek und plünderten das Städtchen, wobei Comenius fast alle seine Habe, namentlich seine Bibliothek und Manuskripte verlor.

1624 erging in Österreich der Befehl, daß alle evangelischen Prediger das Land räumen sollten. Einige vom protestantischen Adel nahmen die Flüchtlinge auf und verbargen sie in ihren Schlössern. Comenius fand ein Asyl bei dem Baron Sadowsky von Slaupna, dessen Kinder ein gewisser Stadianus unterrichtete, für den Comenius 1627 eine kurze Methodologie schrieb.

Nachdem es die Jesuiten in Österreich dahin gebracht, daß die evangelischen Gemeinden ihrer Hirten beraubt waren, ging's nun an die Herden; denn 1627 erging der schreckliche Befehl, daß der evangelische Adel das Land verlassen sollte, und daß auch das evangelische Volk, das nicht katholisch werden wollte, das Land zu räumen hätte. 30000 evangelische Familien, darunter 500 adelige Geschlechter, wanderten aus. Comenius mit ihnen. Als sie auf das Grenzgebirge gekommen, fiel Comenius mit seinen Brüdern auf die Knie und betete zu Gott unter vielen Thränen, daß er doch mit seinem Worte nicht gar aus Böhmen und Mähren weichen, sondern sich noch einen Samen behalten wolle. In diesen Tagen großer Trübsale erwog der edle Comenius, was zu thun sei, damit die evangelische Kirche Bestand behalte. Er erkannte, daß eins der wirksamsten Mittel in der Jugendbildung liege. Durch gründliche Unterweisung der Jugend könnte man allein hoffen, die Kirche für die Zukunft zu erhalten. Darum ging nun sein ganzes Denken und Sinnen auf Stiftung von Schulen, in denen nach guten Büchern und bildenden Methoden unterrichtet würde.

Comenius wanderte mit armen evangelischen Exulanten nach Polen. In Lissa gab er sich ganz seinen pädagogischen Bestrebungen hin. Er leitete das dortige Gymnasium, trat mit mehreren Gelehrten über die von ihm beabsichtigte Reform des Unterrichts in Korrespondenz und schrieb hier 1631 sei epochemachendes Werk: Janua linguarum reserata — die geöffnete Sprachenthür — welche Schrift in 12 europäische und mehrere asiatische Sprachen übersetzt wurde.

1632 wurde Comenius von den evangelischen Glaubensgenossen zum Bischof der zerstreuten Brüder aus Böhmen und Mähren erwählt. Man erleichterte ihm später die geistlichen Amtsgeschäfte, damit er so viel wie nur möglich für die Förderung und Besserung des Schulwesens wirken könne.

1638 erging an ihn ein Ruf nach Schweden, dort das Schulwesen zu reformieren. Diesen Ruf lehnte er jedoch ab. In Lissa schrieb er in deutscher Sprache seine „Große Unterrichtslehre" —

die Didactica magna, seu: Omnes Omnia docendi artificium. Von diesem Buch, das Karl von Raumer sein „tiefsinnigstes pädagogisches Werk" nennt, sandte er eine lateinische Übersetzung nach Schweden, gleichzeitig einen Auszug nach England. Eine sehr ehrenvolle Einladung nach England nahm er an. 1641 ging er nach London. Ein in England ausgebrochener Bürgerkrieg verhinderte die Ausführung der dort regierungsseitlich angestrebten Schulreformen. Daher wandte sich Comenius im folgenden Jahre nach Schweden, wo der Kanzler Oxenstierna mit ihm über Verbesserung des Schulwesens verhandelte. Es wurde ihm ein Jahresgehalt ausgesetzt, womit er sich nach Elbing in Preußen zurückzog, um über seine verbesserte Lehrmethode und die Organisation des schwedischen Schulwesens eine größere Arbeit zu fertigen. Was er hier für Schweden gearbeitet, wurde von einer schwedischen Kommission des Druckes würdig befunden und auch gedruckt.

Nach Abschuß des westfälischen Friedens kehrte Comenius nach Lissa zurück. Ein Ruf des Fürsten von Siebenbürgen, Georg Rakoczy, zog ihn nach Ungarn, wo man ein Gymnasium nach seinen Grundsätzen errichten wollte. Hier bearbeitete er den so berühmt gewordenen Orbis pictus (die Welt in Bildern), welcher im Jahre 1657 zu Nürnberg in erster, 1659 in zweiter Auflage erschien.

1654 nach Lissa zurückgekehrt, traf ihn dort nochmals das Unglück von Fulnek. Karl Gustav von Schweden hatte Warschau erobert. Die Protestanten jubelten über diesen Sieg des Protestantismus. Als aber im folgenden Jahre Polen die verlorene Provinz zurückeroberte, kamen die Katholischen wieder obenauf. Lissa wurde von ihnen zur Strafe geplündert und verbrannt (1656). Fast nackend, wie er selbst sagt, kam er nach Schlesien, zog dann weiter nach Brandenburg, Stettin, Hamburg, bis er endlich im August 1656 mit den Seinen ein Asyl in Amsterdam fand, wo er bis ans Ende seines Lebens blieb. Er starb daselbst am 15. November 1671, im Alter von 80 Jahren.

II. Comenius als Pädagog, Methodiker und Schulorganisator.

a) Die christliche Basis seiner Pädagogik. Comenius war ein entschieden gläubiger Christ, ein wahrhaft evangelischer Theolog und Pädagog, der es für das Seligste hielt, „mit Maria zu Jesu Füßen zu sitzen". Denn also schreibt der teure Mann in großer Demut in seinem 77. Lebensjahre in der Schrift, die den Titel hat: „Das Eine, was not zu wissen, was im Leben, im Tode und nach dem Tode not": „Ich erkenne, daß all mein Thun bisher entweder ein bloßes Hin- und Wiederlaufen einer geschäftigen Martha gewesen (doch aus Liebe zu dem Herrn und seinen Jüngern), oder nur ein Wechsel des Laufens und der Ruhe. Nun aber liege ich endlich mit Maria zu den Füßen Jesu und spreche mit David: Das ist meine Freude, daß ich mich zu Gott halte!"

„Wie der große Alexander, als er den Feldzug nach Indien antrat, all sein überflüssiges Heergerät verbrennen ließ, so will ich alle unnötige viele Sorgen dieses Leben mehr und mehr von mir thun und mich zu dem einigen Nötigen halten. Zur Wohnung soll mir eine schlechte Hütte genug sein. Meine Bibliothek soll mir das dreifache Buch Gottes: der Natur, der Offenbarung und des Gewissens ausmachen."

Auf das „Eine Notwendige" (das unum necessarium) war nun auch des seligen Mannes ganze Pädagogik gestellt. Das Schriftwort: „Die Furcht des Herrn ist der Weisheit Anfang", war sein pädagogisches Grundprinzip. „Darum sind die Kinder — spricht er — anzuweisen, Gott zu suchen, ihm gehorsam zu sein, und ihn über alles zu lieben, und zwar von früh auf. Sie sind dazu nicht so ungelehrig, als manche meinen; mögen sie anfangs immerhin nicht verstehen, was sie thun, das Verständnis findet sich später." „Wie das Kind im Mutterleibe für das irdische Leben zubereitet wird, so bildet sich die Seele durch Mithilfe des Leibes im irdischen Leben für die Ewigkeit. Glücklich ist der, welcher wohlgebildete Glieder aus Mutterleibe auf die Welt bringt, tausendmal glücklicher der, welcher im Tode eine wohlgebildete Seele davonträgt."

Comenius sahe im Kinde ein Kind Gottes, das in der Taufe seinem Schöpfer und Erlöser zurückgegeben worden, für das man zu beten habe und das man früh beten lehren müsse. Früh solle man die Kinder lehren, daß nicht das zeitliche, sondern das ewige Leben Zweck unsers Daseins, das zeitliche Vorbereitung auf das ewige sei, damit sie über irdischem Abmühen nie das Eine, was not, aus den Augen verlören. Darum müßten sie von frühester Jugend auf zu dem angehalten werden, was zu Gott führt, zum Lesen der heiligen Schrift, zum Beiwohnen des Gottesdienstes und zum Gutesthun. Durch die Schrift sollten sie lernen glauben, lieben, hoffen.

b) Des Comenius Schulenorganismus und Schulplan.

Die Lateinschulen im evangelischen Deutschland waren im Grunde eine Art Standesschulen — Bildungsstätten für Kinder von bemittelten Bürgern, von Beamten und dergleichen. Die damalige deutsche Schule (Schola vernacula, wie sie Luther schon 1526 nannte), für das gewöhnliche Volk bestimmt, war wegen ihrer kümmerlichen äußern und innern Einrichtungen kaum Schule zu nennen. Comenius forderte mit größter Entschiedenheit die allgemeine Volksschule, an der das ärmste Kind ganz denselben Anteil haben sollte, als das Kind reicher und vornehmer Eltern. „Alle Kinder, reiche und arme, vornehme und geringe, Knaben und Mädchen müssen in Schulen unterrichtet, in allen muß Gottes Ebenbild wiederhergestellt, jedes muß für seinen künftigen Beruf befähigt werden. Alle müssen alles lernen; jeder Mensch ist ein Mikrokosmos. Nicht daß jeder jede Wissenschaft ergründen könnte, aber alle sollen so unterrichtet werden, daß sie auf die Gründe, Verhältnisse und Zwecke der wichtigeren Dinge, die

da sind und werden, aufmerken lernen, deren Bestimmung es ist, in dieser Welt nicht bloß Zuschauer, sondern Thäter zu sein." Als man dem Comenius einhielt: „Nicht aus jedem Holz läßt sich ein Merkur schneiden" (non ex quoque ligno fit Mercurius) — antwortete er: „aber aus jedem Menschen ein Mensch". „Die Schulen sind die Werkstätten der Humanität, indem sie bewirken, daß die Menschen wirklich Menschen werden, d. h. Menschen, die an Geist weise, in ihren Handlungen geschickt und von Herzen fromm sind."

Die mannigfaltigen Bildungsbedürfnisse der Volksjugend ins Auge fassend, unterschied Comenius viererlei Bildungsstätten oder Schularten:

A. Die Mutterschule — Schola materna.
B. Die deutsche Schule — Schola vernacula.
C. Das Gymnasium — Schola latina.
D. Die Universität — Academia.

Die Mutterschule müsse in jedem Hause sein, eine deutsche Schule in jeder Gemeine, eine lateinische Schule in jeder Stadt, eine Akademie in jedem Reiche oder in jeder größern Provinz.

In der Mutterschule sollten die Kinder bis zum 6. Jahre sein, in der deutschen vom 6. bis 12., in der lateinischen hinreichend begabte Knaben und Jünglinge vom 12. bis 18., auf der Universität endlich die Studiosi vom 18. bis 24. Lebensjahre.

In der Mutterschule sollte nach Comenius die Mutter Lehrerin sein, ganz wie die Gertrud bei Pestalozzi. Jean Paul sagt einmal: „Bis zum 4. Lebensjahre ist der Charakter des Kindes entschieden." Ähnlich sagt Comenius: „Während der ersten sechs Lebensjahre wird bei den Kindern der Grund zu allem gelegt, zu ihrem sittlichen Leben und zu dem, was sie im Leben lernen."

In Bezug auf die erste religiöse Erziehung verlangt Comenius vor allem, daß die Eltern ihren Kindern ein gutes Beispiel geben. In der Taufe hätten sie die Kinder ihrem Schöpfer und Erlöser zurückgegeben; forthin sollten sie für sie beten und sie früh beten lehren. Nach Comenius soll die Mutterschule den Grund legen für Physik, Optik, Astronomie, Geographie und Geschichte, Chronologie, Politik, Musik, Rhetorik. In der Naturkunde fange die Mutter an, Steine, Pflanzen, Tiere u. s. w. kennen und unterscheiden zu lehren, ebenso Namen und Gebrauch der eigenen Gliedmaßen; in der Lichtlehre soll sie Licht, Finsternis und Farben unterscheiden lassen, das Auge des Kindes auf schöne Dinge richten. In der Naturkunde soll das Kind merken lernen auf Sonne, Mond und Sterne, auch darauf, daß der Mond bald voll, bald sichelförmig erscheint. Die Geographie soll beginnen mit Kenntnis der Stube, des Gehöftes, der Straßen, der Felder u. s. w., also ganz ähnlich der Idee, wie sie Dr. Finger in

seiner „Heimatskunde“ ausführt. Die Geschichte soll damit beginnen, daß die Mutter das Kind hinweiset auf das, was gestern und vorgestern geschehen; die Chronologie mit Unterscheidung von Tag und Nacht, Stunde, Woche, Feiertag; die Politik mit Kenntnis des Hausregimentes; die Arithmetik mit Zählen, die Geometrie mit den Begriffen von lang und breit, Linie, Fläche, Zoll, Elle u. s. w.; die Musik mit Hören des Gesanges (im 3. Jahre sollen die Kinder schon geistliche Lieder mit singen); die Grammatik mit Aussprechen von Silben und leichten Worten; die Rhetorik mit Äußerungen durch Gebärden, mit Beobachten und Verstehen der Gebärden anderer.

Manche mögen es belächeln, daß Comenius diese elementarsten Dinge unter so hochklingende Wissenschaftsnamen, wie Physik, Optik, Astronomie u. s. w. gestellt hat. Aber das ist eben das Große bei Comenius, daß er das Kleine, Kleinste und Allerkleinste so hoch achtet, und daß er in diesen unscheinbaren Anfängen die Elemente erkannte, aus denen die verschiedenen Zweige des Wissens und Könnens erwachsen. Wehe, wenn Pädagogen das Kleine und Kleinste gering achten; denn hier gilt das Wort unsers Herrn: „Wer im Geringsten nicht treu ist, der ist auch im Großen nicht treu.“ — „Zähle nicht zu den geringen, was uns führt zu größern Dingen.“

Die deutschen Schulen sollen also nach Comenius alle Kinder besuchen, selbst die, welche nach dem Wunsch der Eltern etwa später zu studieren gedächten. Der Lehrplan für diese Schule ist durchaus universell. Zuvörderst stellt Comenius die bekannten drei Centra auf, um die sich auch in der Volksschule alles Wissen bewegen soll: Gott — Natur — Mensch. Aus der unbegrenzten Masse dieser Wissenskreise soll aber fürs Kind der deutschen Schule nur gewählt werden, was ihm für Zeit und Ewigkeit wahrhaft nützlich ist. „Das Kind lerne nichts, was nicht für dieses und jenes Leben nütze ist; nicht bloß um Kenntnisse, auch um Tugend und Frömmigkeit handelt es sich.“

Im Lehrplane des Comenius wird die um zweihundert Jahre fortgeschrittene Pädagogik kaum einen Gegenstand vermissen. Er will in der deutschen Schule gelehrt haben: Lesen, Rechtschreiben, Rechnen, Messen, Singen, Auswendiglernen geistlicher Lieder, Kenntnis des Katechismus und der Bibel, eine ganz allgemeine Geschichtskenntnis, Kosmographie, Kenntnis der Gewerbe und Künste u. s. w. Ja auch die Pflege, Kräftigung und Übung des Leibes hob er als ein wesentliches Stück der Erziehung hervor.

c) Didaktische Grundsätze. Naturgemäßheit im Unterricht — das war das Grundprinzip, aus dem A. Comenius alle didaktischen Spezialregeln ableitete. In seiner Didactica magna weist er überall hin auf das Naturleben und erläutert da an Analogien die naturgemäße Bildung des Geisteslebens, weil er von der sehr richtigen Anschauung ausging, daß, formal genommen, im Reiche der Natur und

des Geistes verwandte Gesetze der Entwicklung walten. Wir geben aus seiner gr. Didaktik eine Auswahl didaktischer Grundregeln, die er dem Naturleben abgelauscht und sinnig auf die Bildungsweise des Geisteslebens angewendet hat.

a) Die Natur achtet auf die geeignete Zeit.
b) Die Natur geht bei jeder ihrer Verrichtungen vom Innersten derselben aus.
c) Die Natur nimmt ihren Bildungsgang vom Allgemeinsten und hört auf bei den Einzelheiten.
d) Die Natur macht keine Sprünge, sie geht stufenweis vorwärts.
e) Die Natur schreitet vom Leichten zum Schweren fort.
f) Die Natur belastet nicht, sie begnügt sich mit wenigem.
g) Die Natur überstürzt sich nicht, sondern geht langsam vorwärts.
h) Die Natur hilft sich selbst, auf welche Art und Weise sie immer kann.
i) Die Natur treibt nichts ohne Grund und Regel.
k) Die Natur bringt nichts hervor, dessen Nutzen nicht bald offenbar wird.

Wir könnten das Alphabet mit ähnlichen Grundsätzen leicht vollends durchführen, verweisen aber auf die große Didaktik selbst, die man in der neuerdings von Karl Richter herausgegebenen „Pädagogischen Bibliothek" findet.

Wir haben in unserer Schulkunde S. 190—216 die wichtigsten der jetzt allgemein angenommenen didaktischen Regeln aufgeführt und erläutert. Alle diese Regeln finden sich bei A. C. Wir stellen sie hier nur deshalb noch einmal auf, um aus seinen eigenen Erläuterungen darzuthun, wie klar jener pädagogische „Seher" sie nach Inhalt und praktischer Bedeutung erkannt hat.

1. Unterrichte der Natur gemäß!

Dazu bemerkt Comenius: „Der Unterricht wird in dem Maße leicht von statten gehen, als die Unterrichtsmethode der Natur folgt. Alles Natürliche geht von selbst." Um die Vignette zu seinem Orbis pictus legte er diese goldene Regel mit den Worten: Omnia sponte fluant: absit violentia. (Siehe jedoch unten Abschluß!)

2. Beachte bei deinem Unterricht die natürlichen Entwicklungsstufen des geistigen Lebens deiner Kinder.

Spricht auch Comenius diese Regel nicht gerade mit denselben Worten aus, so liegt sie doch klar in folgenden Bestimmungen: „Anfangs übe man die Sinne, dann das Gedächtnis, hierauf den Verstand, zuletzt das Urteil. Denn die Wissenschaft beginnt mit der sinnlichen Wahrnehmung, welche durch die Einbildungskraft dem Gedächtnis zugeführt wird; durch Induktion einzelner Wahrnehmungen bildet dann der Verstand allgemeine Wahrheiten (Begriffe), endlich entspringt das gewisse Wissen aus dem Urteil über sinnlich hinlänglich Verstandenes."*) Diese Sätze ruhen, wie man sieht, im wesentlichen auf jener Trichotomie, die wir mit den drei Namen bezeichnet haben:

*) „Alles wahre Wissen ist Wissen durch Gründe" — sagt Baco.

Wahrnehmungsvermögen, Verstand, Vernunft, oder auch: sinnliche, begriffliche, ideale Vorstellungen.

3. Unterrichte anschaulich.

Comenius tadelt die damals herrschende einseitige Unterrichtsmethode bloßen Vortragens und mechanischen Auswendiglernens, und fordert vor allem anschauliches Lehren. Er sagt: „Fast niemand lehrt Physik durch Anschauung und Experimente, alle unterrichten durch mündlichen Vortrag des Aristotelischen Werkes. Die Menschen müssen, so viel als möglich, angeleitet werden, ihre Weisheit nicht aus Büchern zu schöpfen, sondern aus Betrachtung von Himmel und Erde, Eichen und Buchen, d. h. sie müssen die Dinge selbst kennen und erforschen, nicht bloß fremde Beobachtungen dieser Dinge und Erzeugnisse von denselben. Der Anfang des Wissens soll vom Sinnlichen sein, was geschieht, indem man Sichtbares den Augen, Hörbares den Ohren, Riechbares der Nase, Schmeckbares dem Geschmacke, Fühlbares dem Gefühl nahe bringt. Anschauung ersetze die Demonstration. Fehlen hin und wieder die Dinge, so mag dies und jenes sie vertreten, so z. B. Abbildungen u. s. w. Kurz: mit realer Anschauung, nicht mit verbaler Beschreibung der Dinge muß der Unterricht beginnen. Aus solcher Anschauung entwickelt sich ein gewisses Wissen."

Hierher gehört auch, was Comenius vom Beispiel als Erläuterungsmittel für Begriffe und Regeln sagt. „Alles werde durch Beispiele, Regeln und Übung gelehrt. Beispiele müssen der abstrakten Regel vorangehen."

Zusatz. Comenius bekennt, daß ihm die Bedeutung und unermeßliche Tragweite des Prinzips der Anschauung durch Bacos Schriften geworden. Doch habe Baco zwar den wahren Schlüssel der Natur mitgeteilt, aber ihre Geheimnisse nicht aufgeschlossen, nur in wenigen Beispielen gezeigt, wie sie aufzuschließen seien, das übrige den künftigen, Jahrhunderte hindurch fortgesetzten Betrachtungen überlassend.

4. Gehe vom Nahen zum Fernen, vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Bekannten zum Unbekannten u. s. w.

Comenius sagt: „Zuerst lerne man das Zunächstliegende kennen, später das weiter und immer weiter Entfernte. Man gehe nicht auf ein Zweites über, bevor man nicht des Ersten mächtig; beim Zweiten wiederhole man das Erste u. s. f. Man lehre stufenweise und schreite vom Leichten zum Schweren, vom Wenigen zum Vielen, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Nähern zum Entfernten, vom Regelmäßigen zum Anomalischen fort. Beim Üben muß man von den ersten Elementen beginnen und allmählich zum Schweren und Zusammengesetzten fortschreiten. Lernen heißt: von einem Erkannten zum Wissen eines Unbekannten fortschreiten, wobei also ein Dreifaches in Betracht kommt: ein Unbekanntes, ein

Bekanntes und die geistige Bewegung, um vom Bekannten aus das Unbekannte zu erreichen."

Wie Comenius den didaktischen Grundsatz der „elementarisch entwickelnden" Lehrweise nach allen Seiten hin durchdacht hat, beweist unter anderm auch die Forderung: „zuerst einen Gegenstand in seiner Totalität ins Auge zu fassen, dann erst seine Teile".

5. Die deutsche Schule (Schola vernacula) pflege allein die Muttersprache.

Denzel sagt: „Gebt euern Kindern vor allem Sprache." So wollte es auch schon Comenius. Jede Vorstellung sollte ihr Wort haben, jeder Gedanke in einem richtigen Satz ausgesprochen werden. Sache und Wort sollten darum immer beisammen sein. Ferner spricht er: „Man lehre nicht bloß Verstehen, sondern zugleich das Verstandene aussprechen und behandeln. Soviel einer versteht, so viel gewöhnt er sich auszusprechen, und umgekehrt lerne er verstehen, was er sagt. Rede und Sachkenntnis müssen gleichen Schritt halten." „Das halte ich — sagt er weiter — für ein unbewegliches Gesetz der Lehrkunst, daß der Verstand und die Sprache schnurstracks bei einander laufen und daß einer sich soviel gewöhne auszusprechen, als er mit dem Verstande begriffen habe: ohne Verstand aber reden ist papageiisch." So sagt ja auch schon Sokrates: „In der Sache, die einer kennt, ist jeder beredt."

6. Der Unterricht sei lückenlos.

Obwohl diese Regel schon in 4 liegt, so hebt sie Comenius doch noch besonders hervor, weil sie alle Lehrstoffe jedes Lehrganges regelt und ordnet. Er spricht sich darüber also aus: „Man verteile den Unterricht sorgfältig nach Klassen, so daß die untere Klasse der zunächst folgenden obern vollständig vorarbeite, die obere dagegen das in der untern Erlernte befestige. Die Natur ist in stetem Fortschritt begriffen, doch so, daß sie nicht etwa das Frühere aufgiebt, indem sie Neues beginnt, vielmehr das früher Begonnene fortsetzt, vermehrt und zur Vollkommenheit führt."

7. Non multa, sed multum! „Man treibe nicht vielerlei zu gleicher Zeit, sondern eins nach dem andern." Doch versteht Comenius diese Regel nicht im Sinne des Ratichius (siehe dessen zweite Regel S. 737), sondern mehr im Sinne des allezeit beherzigenswerten Satzes:

„Hättest du weniger gelehrt,
So hättest du mehr gelehrt."

Auch Goethe sagt:

„Wer Großes will, muß sich zusammenraffen;
In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister,
Und das Gesetz nur kann uns Freiheit geben."*)

---

*) Mutatis mutandis gehören hierher auch die sinnigen Verse von E. M. Arndt:

8. Man verbinde sachlich verwandte Gegenstände mit einander.

Das lehren schon die drei Centra alles Wissens, wie sie Comenius aufgestellt. (Welche sind es?) Speziell für die Sprache bestimmt er, daß Lesen und Schreiben zugleich gelernt werden sollen.

9. Der Schüler lerne nichts auswendig, was nicht begriffen ist.

Diese Regel ist gegen die Praxis jener Zeit gerichtet, die eben fast alles auswendig lernen ließ. Comenius schränkt sie aber selbst ein, wenn er an einem andern Orte vom Religionsunterricht der Kinder sagt: „Mögen sie anfangs immerhin nicht verstehen, was sie thun, das Verständnis findet sich später."

10. „Fertigkeiten sind viel zu üben."

„Jede Kunst — sagt Comenius — wird durch Üben erlernt: Schreibkunst durch Schreiben, Singkunst durch Singen u. s. w. Der Meister muß es dem Lehrling vormachen zur Nachahmung, ohne mühselige theoretische Anweisung. Die Nachahmung muß sich anfangs streng an das nachzuahmende Muster halten; erst allmählich gelangt der Lehrling zur Freiheit der Selbständigkeit."

11. Aller Unterricht sei praktisch. Comenius sagt sehr wahr: „Durch Thun gelangt der Mensch erst zum wahrhaften Sein."

d) Lehrmittel. Gute Lehrbücher sind nach Comenius ebenfalls ein wesentliches Erfordernis für das Gedeihen des Unterrichts. Er sagt: „Auch minder begabte Lehrer werden durch gute Lehrbücher in den Stand gesetzt, gut zu unterrichten; die Bücher treten für sie ein." Darinnen liegt Wahrheit; nur darf dabei die Bedeutung der Persönlichkeit des Lehrers nicht außer Rechnung gelassen werden.

Comenius hat seine meisten Lehrbücher für die Lateinschulen geschrieben. Für die deutsche Schule schrieb er unter andern seinen weltberühmten Orbis pictus — die Welt in Bildern, das erste methodisch gearbeitete Bilderbuch. Es erschien bei Enter in Nürnberg, wie oben bemerkt, anno 1657. „Was Himmel und Erde, Mensch und Tier, das gesamte menschliche Thun und Treiben, Glauben und Hoffen &c. der kindlichen Anschauung darbietet, das ist bildlich dargestellt und durch beigefügte Beschreibung und Betrachtung erläutert." Dies Schulbuch ist sehr oft aufgelegt worden.

Ein ist öfter mehr als Drei,
Drei ist öfter mehr als Dreißig.
Daß dein Leben tüchtig sei,
Halte dich zu Einem fleißig.

Viel ist öfter gar nicht viel,
Spricht des Lebens Rechenmeister;
Schelm treibt eitel buntes Spiel,
Dieses Spiels Gefahren weiß er.

Darum lobt er dir sein Ein,
Lebenseinheit, Herzensreinheit:
Sei das Ein auch noch so klein,
Mächtig ist in ihm die Kleinheit.

Zusatz. Bedeutungsvoll hat Comenius seinem Orbis pictus das Wort der Schrift 1. B. Mos. 2, 19 als Motto vorangestellt: „Gott, der Herr, brachte zu Adam alle Tiere auf Erden und alle Vögel unter dem Himmel, daß er sehe, wie er sie nennete. Und Adam gab einem jeglichen Vieh und Vogel unter dem Himmel und Tiere auf dem Felde seinen Namen." Damit der Schüler eine „wahre, volle, klare und feste" Erkenntnis der Dinge gewinne, hat er von den „vornehmsten Weltdingen und Lebensverrichtungen" 1. Bilder, 2. Benennungen und 3. Beschreibungen gegeben. (2 und 3 deutsch und lateinisch.) Die Beschreibungen sind kurz und klar. Dafür das Beispiel vom „Honigbau". Das Bild stellt einen Mann dar, der auf ein Becken schlägt; er ist umgeben von Bienenwohnungen und einem Bienenschwarm. Die Beschreibung lautet: „Die Bienen schwärmen und geben dem Schwarm einen Weiser mit. Derselbige, wenn er wegfliehen will, wird zurückgebracht mit dem Klang eines Beckens und wird gefaßt in einen neuen Stock. Sie bauen sechseckige Zellen und füllen dieselben mit Seim und machen Honigkuchen, aus welchen der Honig fließet. Die Gewerke, am Feuer geschmelzet, werden zu Wachs." — „Es ist bekannt — sagt C. — daß die Knaben sich an Gemälden belustigen und die Augen gern an solchen Schauwerken weiden." Daher hofft er auch, daß seine Bilder ihnen in der Schule keine Marter, sondern eitel Lust sein würden. Zu besserer Veranschaulichung der Idee des Comenius lassen wir aus dem Orbis pictus das Bild vom Honigbau mit seinen Zugaben auf Seite 753 folgen.

e) Schuleinrichtung im Dienst der Schuldisziplin. Wir heben hier nur drei Punkte heraus.

1. Damit ein Lehrer im stande sei, eine große Menge zu unterrichten, teile er die Klasse in Dekurien (Abteilungen) und setze über diese Dekurien Schüler, welche ihm helfen. (Helfersystem — ähnlich wie bei Bell und Lancaster.)

2. Es ist nicht gut, daß ein Knabe mehrere Lehrer habe, da schwerlich alle die gleiche Methode befolgen, was ihn verwirrt. Alle Disziplinen sind nach einer naturgemäßen, gleichförmigen Methode zu lehren und nach gleichförmigen Lehrbüchern. (Comenius will also Klassen-, nicht Fachlehrsystem.)

3. Comenius will ferner heitre Schulstuben, auch Schulplätze bei den Schulhäusern. Dies beides müsse mit anregendem, naturgemäßem Unterricht zusammenwirken, um das Lernen angenehm zu machen.

f) Speziell-pädagogische Grundsätze. Der Geist, in dem die Erziehung im engern Sinne geschehen soll, ist in den oben angeführten evangelischen Grundsätzen bereits angedeutet. Comenius giebt aber auch noch spezielle Regeln. Hier stellt er das gute Beispiel oben an. Schön sind auch folgende, die Zucht betreffende Bestimmungen: „Die Zucht sei eine mäßige; sie freue sich nicht, in herbem Tadel das Kindesherz zu quälen, in allem blicke die Liebe durch, die gern nach dem Tadel wieder lobt. Wo aber die Liebe ohne Zucht bleibt, ohne die heilsame Rute, da wird sie zur Affenliebe. Wer aufwächst ohne Scheu, der lebet ohne Scham." Comenius giebt genaue Anweisung, wie man die Kinder zur Mäßigkeit, Reinlichkeit, zum Gehorsam, zum Schweigen gewöhnen solle.

Abschluß. A. C., der sogenannte „Seher unter den Päda-

Mellificium.



Der Honig-Bau.

Apes emittunt *examen*,[1] n. 3. adduntque illi *Ducem* (*Regem*).[2]	Die **Bienen schwärmen**, [1] und geben dem Schwarm einen **Weiser**, (**König, Weisel**)[2] mit.	Apis, f. 3. die Bien. Examen, n. 3. der Bienschwarm. Dux, c. 3. der Weiser. Rex, m. 3. der König.
Examen illud, cum abitum minetur,	Derselbige, wann er wegfliehen (oder durchgehen) will,	
revocatur *tinnitu* *vasis aenei*, [3]	wird zurücke gebracht mit dem **Klang** eines **Beckens**, [3]	Tinnitus, m. 4. der Klang. Vas, n. 3. aeneum, n. 2. das Beck.
& includitur novo *alveari*.[4]	und wird gefasset in einen neuen **Stock**.[4]	Novus, a, um, neu. Alveare, n. 3. der Bienstock.
Struunt sexangulares *cellulas*, [5]	Sie bauen sechseckigte **Zellen**, [5]	Sexangularis, c. 3. e, n. 3. sechseckigt.
complentque eas *melligine*, & faciunt *favos*, [6]	und füllen dieselben mit **Seim**, und machen **Honigkuchen**, [6]	Cellula, f. 1. die Zelle. Melligo, f. 3. der Honigseim. Favus, m. 2. der Honigkuchen.
e quibus *mel*[7] n. 3. effluit.	aus welchen das **Honig**[7] fliesset.	
Crates, igne liquatae,	Die **Gewerke**, am Feuer geschmelzet,	Crates, f. 3. das Gewerke. Ignis, m. 3. das Feuer. Liquatus, a, um, geschmelzt.
abeunt in *ceram*.[8]	werden zu **Wachs**. [8]	Cera, f. 1. das Wachs.

gogen", ist mit den Lehren seiner „großen Unterrichtslehre" der Zeit vorausgeeilt, indem die daselbst entwickelten didaktischen Grundsätze in der Praxis erst viel später ihre völlige Verwertung gefunden haben. Das eben genannte Werk ist, wie oben gesagt, die erste wissenschaftliche Bearbeitung der Pädagogik. Comenius versucht in seinem System die Erziehungskunst auf die Natur des Menschen, also auf die Psychologie zu gründen. Aber seine Psychologie leidet noch an Unklarheiten; die wesentlichen Mängel derselben übten, wie es nicht anders sein kann, ihren nachteiligen Einfluß auch auf seine Pädagogik aus.

Wir haben in unserer Psychologie 3 Hauptgebiete seelischer Kräfte unterschieden: Erkenntnis-, Gefühls- und Willensvermögen. A. C. unterscheidet 3 Grundkräfte der Seele: Erkenntnis, Wille, Gedächtnis oder Gewissen. Das Gedächtnis als eine dritte Grundkraft zu bezeichnen, ist nicht wohl faßbar; es gehört dasselbe offenbar in das Gebiet der erkennenden Thätigkeiten der Seele. Noch unfaßbarer ist, wie A. C. das Gewissen, das offenbar auf dem Gebiete des Gefühlsvermögens liegt, mit dem Gedächtnis identifizieren konnte.

Man hat für die Bildung der 3 Grundvermögen der Seele 3 Grundtugenden aufgestellt: Wahrheit, Mut, Liebe. Alles Erkennen hat die Wahrheit, alles Wollen (also das Thatleben) den Mut (Entschlossenheit zu allem, was edel, gut und nützlich ist), alles Fühlen die Liebe zum höchsten Ziel. A. C. setzt seinen 3 Grundkräften auch 3 Grundtugenden gegenüber; sie heißen bei ihm Bildung, Tugend, Frömmigkeit. Daß die Bildung mit dem Erkennen, die Tugend mit dem Willen korrespondiert, ist zuzugeben. Daß aber die Frömmigkeit von der Tugend getrennt und als eine dritte Kardinaltugend angesehen wird, und daß diese eine Wirkung der Bildung des Gedächtnisses sein soll, ist abermals nicht wohl verständlich.

Wie das Seelenleben, so dachte sich A. C. auch das Seelenwesen eigentümlich. Wir erklärten in §. 7 das Seelenwesen als eine sich selbst denkende, also selbstbewußte Substanz, der von Natur 2 Grundpotenzen inwohnen, aus welchen heraus sich das reiche Seelenleben nach allen Richtungen hin entwickelt. Die 2 Grundpotenzen sind: Empfänglichkeit (Rezeptivität) und Selbstthätigkeit (Spontaneität). Der Seele wohnt von Natur das Streben nach Entwicklung in dem Grade bei, daß die Erziehung nur eine Hilfe ist, die man ihrem geistigen Wesen leistet, damit sie werde, was sie ihrer Bestimmung nach werden soll. A. C. faßt die Seele zwar auch auf als ein nach dem Bilde Gottes geschaffenes Wesen. Aber gleichwohl dachte er sich die Seele in ihrem ursprünglichen Sein als eine leere Tafel — als tabula rasa. Zwar können auch wir uns dies Bild als solches gefallen lassen; aber A. C. vergleicht die Seele weiter mit einem toten weißen Blatt Papier, das der Buchdrucker erst bedrucken muß, wenn es Inhalt bekommen soll. Er nennt die Lehrkunst geradezu Didachographie (*διδαχογραφία*), d. i. Lehrschreib-

kunst oder (vielleicht genauer) Lehreinschreibekunst. Gewiß ein seltsamer Vergleich.

„Es ist durchaus richtig, wenn A. C. seine Erziehungsgrundsätze aus der Natur ableiten will; statt aber das innerste Wesen und die eigenste Natur des Menschen zu erforschen und darauf seine Theorie zu begründen, belauscht er das Leben der Vögel, das Wachsen der Bäume oder das stille Wirken der Sonne und substituiert so für die eigenste Natur des Menschen die objektive Natur. Das vegetative und das animalische Leben in der Natur ist nach Comenius selber kein wirkliches, sondern das wahre Leben ist nur das intellektuelle oder geistige Leben des Menschen. Es mögen sich immerhin in beiden einzelne Analogien auffinden lassen, doch ist es durchaus unstatthaft und wenig wissenschaftlich, aus jenem, als dem Niedern, Grundsätze für das Höhere zu entwickeln." (Dr. Vogel.)

VIII. Herzog Ernst der Fromme — Schulmethodus.

(Regierungszeit von 1640—1675.)

Herzog Ernst der Fromme ist, wie man ihn treffend bezeichnet hat, „ein Pädagog unter den Fürsten, ein Fürst unter den Pädagogen". Was er zur Wiederaufrichtung und zur Hebung des Volksschulwesens gethan, ist epochemachend.

Herzog Ernst gelangte 1640 zur Regierung. Der 30jährige Krieg hatte bereits 22 Jahre gewütet und währte noch fort. Deutschland war vieler Orten verwüstet, der Wohlstand von vielen Tausenden seiner Bewohner vernichtet, das frische Leben der evangelischen Kirche geknickt. Für Volksbildung durch Schulen war im 16. Jahrhundert nach Verhältnis sehr viel geschehen. Aber auch hier Verwüstung allenthalben. Viele Schulen hatten aus Mangel an Mitteln und an Lehrern aufgehört. Geistige Verwilderung und Sittenverderbnis nahmen in grauenvoller Weise überhand. In so düstern und traurigen Zeiten finden landesväterliche Fürstenherzen ein weites Gebiet zu werkthätiger Liebe. Herzog Ernst hatte ein solches Herz. Er erkannte es von der ersten Stunde seines Regierungsantrittes an als eine heilige Pflicht, der großen Not im Lande nach Kräften zu wehren, sich des verfallenen Kirchen- und Schulwesens nach allen Kräften anzunehmen. Besonders segensreich war aber sein Wirken auf dem Gebiete der Volksschule. Welch' hohe Verdienste er sich hier erworben, wollen wir kürzlich darlegen.

Gleich nach Antritt seiner Regierung erließ Herzog Ernst eine Bekanntmachung, in welcher er seinen Unterthanen geistlichen und weltlichen Standes eröffnete, er werde, sobald als es möglich, eine allgemeine Kirchen- und Landesvisitation vornehmen lassen, „damit er die Mängel und Gebrechen des Landes und die Mittel kennen lerne, um helfen zu können". Da der Ausführung einer allgemeinen Landesvisitation sich vorerst noch Hindernisse in den Weg stellten,

so ging der Herzog dafür ohne Verzug an die Schulvisitation und Schulreform. Er sah sich auch alsbald um nach tüchtigen Männern, die ihm bei diesem Werke behilflich sein könnten. Am Gymnasium zu Schleusingen wirkte damals ein vorzüglicher Schulmann als Rektor, mit Namen Arnold Reyher. Diesen berief er, um sich seiner jederzeit als Rat bedienen zu können, als Rektor an das Gymnasium zu Gotha. Dieser einsichtige und praktisch tüchtige Schulmann konnte von sich selbst rühmen, „daß er die ganze Zeit seines Lebens zu keiner andern Funktion als zur Didactica Beliebung gewidmet". Ratichius († 1635) und Comenius († 1671) hatte er eifrig studiert, ihre Grundsätze approbiert und in seinem Lehramt praktisch verwertet. Auch Herzog Ernst kannte genau die Schriften des Ratichius, des Lehrers seiner Mutter, wie die des Comenius. Fürst Ernst und Rektor Reyher arbeiteten gemeinsam wie zwei Freunde, die vereint forschen, sich gegenseitig belehren und fördern. Reyher selbst erzählt davon also: „Öfters muß ich Ihrer fürstlichen Gnaden was zu Papier bringen, ja wohl drei-, vier-, ja fünfmal ändern, so lange, bis ich es treffe." Der Herzog ging auch selbst in die Schulen, besonders während der fünf Jahre andauernden großen und durchgreifenden Schulvisitation, beobachtete allenthalben mit Kennerblick, fragte nach allem, ließ sich auf methodische Fragen ein, forderte die Lehrer auf, ihm zu sagen, warum sie so und so verführen. Die methodischen Fragen des Fürsten setzten viele Lehrer in nicht geringe Verlegenheit und nötigten dieselben, sich der Gründe oder Ungründe ihres Thuns klar bewußt zu werden. Der Herzog las weiter auch alle Berichte der Schulvisitatoren, zu deren Abfassung er die speziellsten Vorschriften und Formulare gegeben hatte. Eine solche unmittelbare Pflege des Volksschulwesens von seiten eines Landesfürsten war bis dahin unerhört und erregte in ganz Deutschland das größte Aufsehen. Ja, daß Herzog Ernst so warm und eifrig für das Wohl und Gedeihen der Schulen sorgte, daß er diese Sorge sogleich beim Antritt seiner Regierung einen Hauptgegenstand seiner Regentenpflichten sein ließ, daß er sie unter den Stürmen und Drangsalen des 30jährigen Krieges, der auch sein Land schrecklich verheerte, im Auge behielt, daß er sich nicht damit begnügte, nur eine gute Idee anzuregen, und die Ausführung des Unternehmens etwa andern zu überlassen, daß er vielmehr fortwährend um die genaueste Ausführung seiner fürstlichen Verordnungen und um fortschreitende Verbesserung seiner Pläne Sorge trug, daß er sich selbst auf das speziellste und mit der größten Ausdauer und Hingebung um das Schulwesen kümmerte: das alles machte ihn zu einem Fürsten unter den Pädagogen, zum Vater der deutschen Volksschule.

Der erste auf Reform des Schulwesens bezügliche fürstliche Erlaß ging schon im Jahre 1642 von ihm aus und zwar unter dem Titel: „Spezial- und sonderbarer Bericht, wie nächst göttlicher Verleihung die Knaben und Mägdlein auf den Dorfschaften und in den Städten

die unter dem untersten Haufen der Schuljugend begriffenen Kinder im Fürstentum Gotha kürz- und nützlich unterrichtet werden können und sollen." Dieser „Bericht" wurde fortgesetzt verbessert, wozu man die reichen Erfahrungen der Schulvisitatoren und Schulrevisoren treulich benutzte. So erwuchs aus der Schule heraus der berühmte „Schulmethodus", wie er 1648 das erste Mal gedruckt erschien unter dem Titel: „Methodus oder Bericht, wie nächst göttlicher Verleihung die Knaben und Mägdlein auf den Dorfschaften und in den Städten die untersten Classes der Schuljugend im Fürstentum Gotha kürz- und nützlich unterrichtet werden können und sollen."

Dieser „Schulmethodus" zerfällt in 13 Kapitel, deren Inhalt sich unter folgende fünf Rubriken bringen läßt: I. Schuleinrichtungen im allgemeinen; II. Lehr- und Lektionsplan; III. Erziehung zur Religiosität; IV. Bildung fürs praktische Leben; V. Kinder-, Lehrer- und Elternpflichten in Bezug auf die Zwecke der Schule.

Die einzelnen Kapitel haben folgenden Inhalt: 1) Von dem, was insgemein bei der Schule zu beobachten ist; 2) die Unterweisung der untersten Klasse; 3) die Unterweisung der mittleren, 4) die Unterweisung der obern Klasse; 5) die Einteilung der Lektion in den Schulstunden; 6) die Art und Weise, den Verstand des Katechismus und was dazu gehört, zu treiben; 7) Anweisung, wie die Predigt zu examinieren; 8) wie die natürlichen und anderen Wissenschaften zu treiben; 9) von Pflanzung und Ubung christlicher Zucht und Gottseligkeit; 10) von der Schuldigkeit der Kinder; 11) von der Präceptoren Gebühr; 12) von der Eltern und andren, die an Eltern Statt sind, obliegenden Pflicht; 13) vom Schulexamen.

Diese Kapitel sind im Schulmethodus sehr ausführlich behandelt. Hier finden wir die speziellsten Bestimmungen über den Zweck der Schule, über Schulpflichtigkeit, Schulzeit, Schulbücher, Schulferien, Schulklassen, Schulrepetitionen und Schulprüfungen, über die Lehrstoffe für jede Schulklasse, einen detaillierten Lektionsplan, methodische Ratschläge und Winke, Bestimmungen für die Schulinspektoren u. s. w.

Der Zweck der Volksschule wird dahin bestimmt, daß alle Kinder im Katechismo oder dessen Verstande, auserlesenen biblischen Sprüchen, Psalmen und Gebetlein, wie auch im Lesen, Schreiben, Singen, Rechnen, und, wo man mehr als einen Praeceptorem hat, in Wissenschaft etlicher nützlicher, teils natürlicher, teils weltlicher und anderer Dinge, in guter Ordnung nach und nach unterrichtet und daneben zu christlicher Zucht und guten Sitten angeführt werden mögen.

Um diesen Zweck zu erreichen, wurde verordnet, daß alle Kinder, Knaben und Mägdlein, sowohl in Dörfern als in Städten, mit vollendetem fünften Lebensjahre ohne Aufenthalt in die Schule geschickt werden sollten, daß der Pfarrer ein richtig Verzeichnis aller Kinder vom 5. bis 14. Jahre halten solle. Lässige Eltern wurden mit Strafe bedroht, für jede versäumte Stunde zum ersten Mal 1 Groschen, zum andern Mal 2 Groschen, zum dritten Mal 3 Groschen und so fort bis 6 Groschen. (Also schon hier gesetzlicher Schulzwang, wie ihn z. B. Kursachsen erst 1769 ordnete.)

Die Schulzeit betreffend, sollte jedes Kind wöchentlich 30 Stunden haben, an 4 Tagen je 6, Mittwochs und Sonnabends je 3.

Für die einzelnen Gegenstände, als für biblische Geschichte, für Spruchlernen, für Lesen, Rechnen u. s. w. wurden Lehrbücher bearbeitet, nach denen sich die Lehrer streng zu richten hatten.

Auf dem Lande sollten jährlich 6, in den Städten 4 Wochen Ferien gegeben werden; außerdem waren freie ganze oder halbe Tage zu den Jahrmärkten und andern außergewöhnlichen Gelegenheiten.

Der „Schulmethodus" ordnete für jede Schule das Dreiklassensystem, jedoch so, daß die drei Klassen in den täglichen Schulstunden beisammen waren, wie in der einklassigen Schule. Jeder Klasse wurden ihre Stoffe zugeteilt und so feste Klassenziele geordnet.

Die unterste Klasse bildeten die Anfänger. Für die Religion war hier vorgeschrieben: die Texteswörte des Katechismus, die im Lesebuch für diese Klasse bezeichneten biblischen Sprüche, der 23., 100. und 117. Psalm, nebst 6 Reimgebetlein; für Lesenlernen: das Erlernen der Buchstaben, Silbenlesen 2c. In der mittlern Klasse sollten gelernt werden: die 6 Hauptstücke des Katechismus mit der Auslegung, die als in diese Klasse gehörig bezeichneten biblischen Sprüche, der 1., 46., 67., 110., 121. und 130. Psalm, sowie 10 Reimgebete. Das Lesen wurde geübt und das Schreiben begonnen. Zahlenkenntnis: Einmaleins, auch wohl Addieren und Subtrahieren traten ein. In die obere Klasse gehörten die Kinder, welche die Lektionen der mittlern Klasse absolvieret und absonderlich im Lesen so weit gebracht worden, daß sie ohne sonderlichen Anstoß mit fortkommen konnten. Es wurde hier nachgeholt, was im Katechismus noch zurückgeblieben, als die Haustafel und Fragstücke Luthers. Sodann trat ein weiterer Unterricht in der christlichen Lehre nach dem „Kurzen Begriff und den christlichen Lehrpunkten" ein; dreiundzwanzig Psalmen wurden getrieben und die noch übrigen Reimgebetlein. Das Lesen wurde zur Fertigkeit gebracht, das Schreiben fortgesetzt und die Rechtschreibung geübt. Im Rechnen waren die 4 Species und die Regel de Tri vorgeschrieben. Da, wo man in Städten und Dörfern mehr als einen Lehrer bei der Schule hatte, sollte auch Unterricht in den gemeinnützigen Kenntnissen eintreten. Der Schulmethodus giebt auch die Verteilung dieser Unterrichtsstoffe auf die Tagesstunden an. Zur Sicherstellung des Gelehrten sollten von 14 Tagen zu 14 Tagen Wiederholungen stattfinden, außerdem Jahresprüfungen vor einer für diesen Zweck erwählten Inspektion. Auch für das Abhalten dieser Prüfungen giebt der Schulmethodus spezielle Anweisung. Nach dem Examen sollte von den Examinatoren die Translokation vorgenommen werden. In der Regel sollten die Kinder klassenweise aufrücken. In ihrem Wissen sehr zurückgebliebene Kinder mußten aber in ihrer Klasse noch ein Jahr verbleiben.

Wie der Schulmethodus sogar spezielle methodische Winke gab, dafür nur einige Beispiele. Der Lehrer sollte die Kinder beim Lesenlernen zuerst zur richtigen Aussprache der Laute anhalten, und zwar so, daß er ihnen die 6 Vokale einige Male vorsagt und ein Kind nach dem andern die Laute nachspricht. Erst wenn die Kinder die Laute rein aussprechen gelernt, sollten sie mit deren Buchstaben bekannt gemacht werden. Der Lehrer sollte da zuerst das „a" auf eine gegen die Kinder gestellte Tafel schreiben, daß sie es alle sehen konnten, und dann sagen, wie der Buchstabe heiße. Dann sollten die Kinder 7- oder 8mal den Buchstaben schreiben und dabei nennen. Das Schreiben betreffend, waren die Buchstaben in genetischer Folge geordnet: i, n, m, c, e, 2c. Der geographische Unterricht sollte mit Heimatskunde beginnen. Für den naturkundlichen Unterricht wurde der Grund-

satz aufgestellt: „Alles, was man zeigen kann, soll den Kindern gezeigt werden.“

Zusatz. Wie weit der „Schulmethodus“ mit dem, was er über den Realunterricht sachlich und methodisch bestimmte, der Zeit vorausgeeilt, wird aus folgendem noch mehr zu ersehen sein: „Alles, was zur Demonstration und Treibung der natürlichen und andern Wissenschaften erfordert wird, muß nach und nach zur Hand geschaffet werden. Die Länge der Stunden zeiget der Präceptor an einer Sanduhr. Die zwölf himmlischen Zeichen und die Abwechselung des Mondes lehrt er aus dem Kalender. Bei Donner und Blitz hat er zu erinnern, was die Ursache sei, warum der Blitz eher gesehen als der Donner gehört wird, obgleich beides mit einander geschieht, nämlich die Entfernung; welches er mit einem Gleichnis, von einem Büchsenschuß genommen, erklären soll. Den Unterschied der vier Teile der Welt soll er an der Kirche weisen; denn weil der Altar allezeit gegen Morgen stehet, so hat einer, der das Angesicht gegen den Altar wendet, den Morgen vor sich, hinter sich aber den Abend, auf der rechten Hand den Mittag, auf der linken aber Mitternacht. Damit man aber die Kräuter, Bäume, Stauden desto besser wissen und kennen lernen möge, soll Fleiß angewendet werden, daß dergleichen Gewächse, so viel möglich, in den Gärten gezeiget, oder auch gedörrt auf Papier genähet, oder geleimet und also gezeiget werden können. Da der Tiere Leiber mit dem menschlichen Leib in den meisten Stücken übereinkommen, so sollen die Präceptores die Gelegenheit nehmen, wenn irgend ein Schwein oder sonst ein Tier geschlachtet wird, daß sie alsdann die Kinder darzuführen, um die Stücke, so im Unterricht genannt worden, zeigen zu lassen.“ U. s. w. (S. Jastram, Zur Geschichte und Praxis des Realschulunterrichtes in der Volksschule. Leipzig. B. G. Teubner.)

Die Erfolge dieser neuen gothaischen Schulordnung waren außerordentlich und erregten allgemeine Bewunderung. Es kam in Deutschland das Sprichwort auf: „Herzogs Ernst des Frommen Bauern sind gelehrter als die Edelleute in ganz Deutschland.“ Es entstanden nun auch anderwärts gute Schulordnungen, fast alle nach dem Vorbilde und Muster des Schulmethodus.

Wie für die Besserung des Unterrichts, so that Herzog Ernst auch für Besserung der Schulhäuser und Aufbesserung der Besoldungen das Mögliche. Gemeinden und Patrone veranlaßte er, hierbei mitzuwirken, indem er ihnen den Grundsatz vorhielt: „Wer Rechte haben will, muß auch Pflichten übernehmen.“ In seinem Testamente empfahl er seinen Nachfolgern die Gründung eines Lehrerseminars.

IX. August Hermann Francke.

(Geb. 1663, gest. 1727.)

August Hermann Francke ist — wie einer seiner Biographen sagt*) — „ein Pädagog im größten Stile, wie es keinen vor ihm, keinen nach ihm gegeben hat“. Die pädagogische Litteratur zwar hat nur wenig Schriften von ihm aufzuweisen — keine „didactica magna“; denn es war des großen Mannes Grundsatz: „Durch bloßes

*) S. Dr. Kramer, A. H. Francke, J. J. Rousseau, H. Pestalozzi. Ein Vortrag u. s. w. Berlin 1854.

Bücherschreiben wird die Erziehung nicht gebessert; es muß gehandelt werden." Francke war ein Pädagog der That. Thaten sind aber mehr als Worte. Die 92 Schriften des Amos Comenius sind, bis auf wenige, vergessen; die Franckeschen Stiftungen sind und bleiben beredte Zeugen ihres edlen und großen Stifters. Überreich ist nun der Stoff, der sich zur Biographie Franckes darbietet. Wir heben für unsere Schulkunde folgende Punkte hervor: Franckes Jugendgeschichte und Bildungsgang — sein amtliches Wirken in Leipzig und Erfurt — die Entstehungsgeschichte der Franckeschen Stiftungen — wie sich Francke Lehrer für seine Anstalten bildete und die Einheitlichkeit des Unterrichts und der Disziplin in seinen Anstalten bewahrte — etliche Sätze und pädagogische Regeln aus der Instruktion für seine Lehrer — Allseitigkeit des Lehrplans — die Gebetsübungen — das selige Ende.

1. Franckes Jugendgeschichte und Bildungsgang.

A. H. Francke wurde geboren den 22. (nach andern Angaben den 12.) März 1663 in der Stadt Lübeck, wo sein Vater Syndikus war. Im Jahre 1666 ward sein Vater von Herzog Ernst dem Frommen nach Gotha als Hof- und Justizrat berufen. Leider starb er daselbst schon 1670, für unsern Francke viel zu früh. Die treue und fromme Mutter wies ihn früh auf das Ewige hin. Der Vater hatte oft geäußert, wie es sein innigster Wunsch sei, daß sein Söhnlein einst Theolog werden möchte. Dieser Wunsch ist erfüllt worden. Der Knabe Francke wurde bis in sein 13. Lebensjahr von tüchtigen Privatlehrern unterrichtet. Erst jetzt brachten ihn die Angehörigen aufs Gymnasium nach Gotha. Aber wie staunten die Lehrer über dieses Knaben philologische Kenntnisse und geistige Reife! Man setzte ihn in die oberste Gymnasialklasse. Hier that sich der Knabe so hervor, daß er schon nach einem Jahre entlassen werden konnte. Die Angehörigen fanden es bedenklich, den 14jährigen Knaben zur Universität abgehen zu lassen; sie hielten ihn noch zwei Jahre zurück. Während dieser Zeit setzte Francke seine Studien in Latein und Griechisch fort und trieb auch Philosophie. Mit dem 16. Lebensjahre bezog er die Universität Erfurt; von da ging er auf 3 Jahre nach Kiel. Verwandte hatten Fürsorge getragen, daß der Jüngling an beiden Orten der speziellen Leitung wahrhaft väterlicher Professoren übergeben ward. Von Kiel weg begab sich Francke nach Hamburg, um bei einem dortigen berühmten israelitischen Lehrer die hebräische Sprache gründlich zu erlernen. Von Hamburg kehrte er nach Gotha zurück, wo er sich anderthalb Jahre aufs eifrigste mit biblischen Studien und mit Erlernung neuerer Sprachen beschäftigte. Während dieser Zeit hat er die ganze hebräische Bibel sechsmal durchgelesen.

1684 ging Francke als Führer eines jungen Theologen — Wichmannshausen mit Namen — nach Leipzig, um diesen im Hebräischen zu fördern. Es geschah das mit solchem Erfolg, daß dieser Wichmannshausen bald darauf Professor der hebräischen Sprache ward. In

Leipzig erlernte Francke auch das Rabbinische, bildete sich eifrig im Französischen und Englischen fort und lernte auch Italienisch. Aus dem allen erhellt, wie stark der Wissensdurst Franckes war und wie ernst er nach einer möglichst universellen Bildung strebte.

2. Franckes Wirken in Leipzig und Erfurt — mit Zwischenaufenthalt in Lüneburg, Hamburg und Dresden.

Im Jahre 1685 erwarb sich Francke den akademischen Grad eines Magisters, promovierte als Docent und begann (im Alter von 22 Jahren) Vorlesungen zu halten. Er bildete auch mit gleichgesinnten Freunden ein Collegium philobiblicum, das den Zweck hatte, Sonntags nach dem Nachmittagsgottesdienst Abschnitte der Bibel, abwechselnd aus dem alten und aus dem neuen Testament, kurz auszulegen und praktisch anzuwenden. Dieses Kollegium wurde von vielen besucht.

In Kiel war Francke durch glückliche Verwendung eines Oheims im Genuß eines bedeutenden Stipendiums gewesen. Derselbe Oheim verschaffte dem jungen Magister jenes Stipendium noch einmal und vermittelte zugleich, daß Francke in das Haus des hochgelehrten Superintendenten Sandhagen in Lüneburg kam, der als Exeget und Homilet damals einen großen Ruf hatte. Dieser Sandhagen sollte den jungen Magister in die exegetische Methode einführen. Der Aufenthalt in Lüneburg war für Francke ein wichtiger und entscheidender Wendepunkt seines geistlichen Lebens; denn hier kam er zur lebendigen Erkenntnis des Sohnes Gottes. Francke war fromm erzogen und hatte stets einen ehrbaren Wandel geführt. Sein Glaube war aber mehr ein bloß historischer, noch kein lebendiger. Durch seine vielseitigen Studien geriet er in seiner Theologie in einen gewissen Eklektizismus. Die skeptische Frage des Pilatus: Was ist Wahrheit? warf ihn in seinen religiösen Überzeugungen dahin und dorthin. In dieser Zweifelsperiode sprach er bei sich selbst: „Die Juden glauben an den Talmud, die Türken an den Koran, die Christen an die Bibel. Wer hat nun recht?“ Nun der, der die Wahrheit ist, hat den redlichen Zweifler zur Erkenntnis seiner Wahrheit kommen lassen. Dazu war Sandhagen in der Hand des Herrn das Werkzeug.

Sandhagen veranlaßte den jungen Magister zu einer Predigt und gab ihm — sicher mit Absicht — zum Text Joh. 20, 31: „Diese aber sind geschrieben, daß ihr glaubet, Jesus sei der Christ, der Sohn Gottes, und daß ihr durch den Glauben das Leben habet in seinem Namen.“ Francke wollte der Gemeine predigen vom wahren und lebendigen Glauben. Bei Ausarbeitung dieser Predigt fühlte er aber, wie nie zuvor, was für ein groß Ding es um den wahren und lebendigen Glauben an den Erlöser sei und wie es ihm im Grunde an diesem Glauben fehle. In der Angst seines Herzens flehte er inbrünstig zu Gott, daß er ihm aufrichtige Buße zum Leben geben und den Geist des Glaubens an Christum, den Sohn Gottes schenken wolle. Und es gefiel Gott, im Herzen dieses Mannes, den er sich zu einem

auserwählten Rüstzeug erkoren, „seinen Sohn zu offenbaren". (Gal. 1, 16.) Davon berichtet Francke selbst: „Ich ward in meinem Herzen versichert der Gnade Gottes in Christo; ich konnte ihn nun nicht allein Gott, ich konnte ihn auch meinen Vater nennen, und mit Paulo rühmen: Mir ist Barmherzigkeit widerfahren!" Alle Zweifel waren nun hinweg; er fühlte sich, wie er selbst sagt, aus dem Tode zum Leben erweckt.

Von Lüneburg weg ging Francke 1688 zum zweiten Male nach Hamburg, wo ihn ein Kandidat — Nikolaus Lange — veranlaßte, eine Privatschule zu errichten. Francke lernte hier beides, die Wichtigkeit und die Schwierigkeit des Jugendunterrichts recht kennen. Er spricht sich darüber also aus: „Bei Errichtung dieser Schule ward mir's immer klarer, wie verderbt das gewöhnliche Schulwesen und wie höchst mangelhaft die Kinderzucht sei, und dies bewog mich schon damals zu wünschen, daß ich von Gott gewürdigt werden möchte, zur Besserung des Schul- und Erziehungswesens etwas beizutragen." Er hat später selbst wiederholt erklärt, daß sein hamburgscher Kinderunterricht als die eigentliche Grundlage zu allem anzusehen sei, was Gott in der Folge durch ihn gethan habe.

Von Hamburg weg ging Francke nach Dresden zu Spener, in dessen Hause er einige Monate verweilte. Auch Spener fühlte es tief, daß vor allem die Erziehung der Jugend einer Verbesserung bedürfe. „Hierauf, sagte er, stehet alle Hoffnung der nächstkünftigen Zeit; denn solch eine Welt bekommen wir, wie die Jugend jetzo aufwächset." „Die Vorfahren haben mit lobenswürdiger Sorgfalt Schulen gestiftet, damit in ihnen das jugendliche Alter nicht bloß zur Menschlichkeit gebildet, sondern vorzüglich damit die in der Taufe Christo geweihten Seelen durch fromme Zucht zur lebendigen Erkenntnis seines Vaters geführt würden, und aus der Schule Menschen hervorgingen, nicht bloß für die Wissenschaft, sondern mit jeder zur wahren Glückseligkeit führenden Tugend ausgerüstet." Das war schon jetzt ganz auch Franckes Ansicht.

1689 ging Francke als Privatdozent nach Leipzig. Im Frühjahr begann er exegetische Vorlesungen. Diese Vorlesungen fanden großen Beifall. Selbst Bürger nahmen daran Anteil. Francke wollte eben nicht bloß dozieren, nicht bloß Wissen geben, sondern auch Leben wecken. Denn er sprach: „Ein Quentchen lebendigen Glaubens ist höher zu schätzen, als ein Centner bloß historischen Wissens, und ein Tropfen wahrer Liebe mehr, als ein ganzes Meer der Wissenschaft aller Geheimnisse." Der große Beifall, den der neue Dozent erntete, erweckte aber bald mächtige Neider. Da er nun auch das Collegium philobiblicum wieder einrichtete, so stempelte man ihn zu einem Haupt der Spenerschen Pietistensekte. So hoch gingen die Wogen des erbitterten Neides, daß die theologische Fakultät ihm schon im August desselben Jahres untersagte, ferner theologische Vorlesungen zu halten.

Francke erhielt darauf einen Ruf als Diakonus an die Augustinerkirche in Erfurt. Er trat dies Amt im Juni 1690 an. Seine Wirksamkeit versprach eine sehr gesegnete zu werden. Selbst Katholiken kamen in seine Predigten. Der Senior des dortigen geistlichen Ministeriums war sein Freund und Beschützer. Allein auch hier regte sich die tote Orthodoxie gegen ihn. Sie erwirkte ein kurfürstliches Reskript von Mainz, nach dem Diakonus Francke „als Urheber vielfacher Unruhen" ohne jede Untersuchung abgesetzt ward, und sollte er innerhalb zweier Tage die Stadt verlassen. Trotz flehentlichen Bittens seiner sehr zahlreichen Freunde blieb es bei diesem harten und ungerechten Befehl. Auf dem Wege nach Gotha dichtete der arme Verfolgte das erbauliche Lied: „Gottlob, ein Schritt zur Ewigkeit ist abermals vollendet". Dieses Lied bekundet, wie der gottselige Mann in den Leiden um seines guten Bekenntnisses willen getröstet ward mit seligem Frieden in seinem Gott.

3. Entstehungsgeschichte der Franckeschen Stiftungen in Halle.

Es gingen bald verschiedene Rufe an Francke. Er entschied sich für Annahme einer Professur der griechischen und orientalischen Sprachen an der eben im Entstehen begriffenen neuen Universität Halle, mit der zugleich das Pfarramt an der Georgenkirche in Glauchau vor Halle verbunden war. Der Vorgänger in diesem geistlichen Amte hatte einen sehr unsittlichen Wandel geführt, war wegen Ehebruchs abgesetzt worden, daher diese Gemeine sehr zerrüttet war. Francke wirkte hier in großer Treue mit Predigt und Seelsorge, wie auch durch Kirchenkatechisation, deren gesegnete Erfolge er bei Spener kennen gelernt.

Er wurde von jungen und alten Bettlern viel heimgesucht. Der teure Mann wollte diesen Armen nicht bloß mit leiblichen, sondern auch mit geistlichen Gaben helfen. Darum bestellte er sie alle auf einen bestimmten Tag und zu einer bestimmten Stunde, wo er dann die Kinder über den Katechismus befragte, wobei die älteren Personen zuhören mußten. Das waren Hauskatechisationen für Bettler.

Francke hatte an seiner Wohnstube eine Büchse zu milden Gaben für Arme angebracht. Eines Tages fand er in der Armenbüchse 7 Gulden. „Das ist ein ehrlich Kapital, sprach er, davon muß man etwas Rechtes stiften; ich will eine Armenschule damit anfangen." Noch an demselben Tage kaufte er für 2 Thlr. Schulbücher und bestellte einen armen Studenten, der mit armen Kindern täglich zwei Stunden Schule halten sollte. Diese Armenschule war der Anfang der großartigen Franckeschen Stiftungen.

Wenig Wochen nach Eröffnung der Armenschule wurden Francke drei Knaben von bemittelten Eltern zugeführt, mit der Bitte, sie unter seiner Aufsicht und Leitung erziehen zu lassen. Das war der Anfang des Pädagogiums.

Nicht lange nachher erhielt Francke ein Geschenk von 500 Thlr.

Er stiftete dafür Freitische für arme Studenten, die sich aber verbindlich zu machen hatten, sich als Lehrer und Gehilfen an seinen Schulen verwenden zu lassen. Diese lehrenden Studenten bildeten eine Art Lehrerseminar — Seminarium Praeceptorum genannt.

Im Herbst desselben Jahres war die Zahl der Armenschüler schon so groß, daß der Raum in der Amtswohnung Franckes nicht mehr ausreichte. Die Armenschule wurde in ein Nachbarhaus verlegt.

Bald kamen auch Bürger, die den Francke dringend baten, für ihre Kinder eine Schule gegen Schulgeld einzurichten. So entstand neben der Armenschule eine Bürgerschule.

Francke machte die traurige Erfahrung, daß bei den armen Kindern das, was die Schule gebauet, draußen wieder zerstört ward. Es wurde ihm immer klarer, wie Unterricht ohne Erziehung wenig nütze. Darum entschloß er sich, für arme und elternlose Kinder ein Waisenhaus zu gründen. Er bekam dazu ein ansehnliches Geschenk. Den 5. November 1695 nahm er die ersten Waisen an und auf: vier an der Zahl, zu denen aber schon nach wenig Wochen noch fünf kamen.

Als die Zahl der Waisen ziemlich bedeutend geworden, entdeckte er unter den Waisenknaben befähigte Köpfe. Diesen ließ er auch lateinischen Unterricht erteilen. Das war der Anfang der „lateinischen Schule".

Im Jahre 1698, also nur drei Jahre nach Gründung der Armenschule, bestanden schon: eine Armenschule mit 110 Kindern, die Waisenanstalt mit 100 Waisen, eine Bürgerschule mit 136 Kindern, das Pädagogium mit 63 Knaben, in Summa 409 Kinder, die von 56 Lehrern in verschiedenen Häusern Unterricht empfingen. Im Jahre 1727 — dem Todesjahre Franckes — zählte das Pädagogium 82, die lateinische Schule 400 Schüler, die deutschen Schulen (Bürger- und Armenschule) 1725 Kinder, die Waisenanstalt 134 Kinder, alle Anstalten zusammen über 2200 Schüler mit etwa 200 Lehrern. Woher bekam aber Francke in jener Zeit so viele Lehrer? Diese Frage stehe hier nur als Frage; unten die Beantwortung.

Wenn man bedenkt, daß Francke zugleich Professor und Seelsorger einer großen Gemeine war, so muß man staunen über die fast übermenschliche Arbeitskraft dieses Mannes, wobei „er jedem der unendlich mannigfaltigen Elemente seines ausgedehnten Wirkungskreises, in welchem jedes Alter, jedes Geschlecht, jeder Stand vertreten war, sein Recht gewährte". Wahrlich, Kramer hat recht, wenn er von Francke sagt: „Er war ein Pädagog in größtem Stile, wie es keinen vor ihm, keinen nach ihm gegeben hat."

Francke hatte auch treue und uneigennützige Gehilfen in seinem großen Arbeitsfelde. Wir nennen hier nur: G. H. Neubauer, den ersten Aufseher der Waisenkinder und sorgfältigen Leiter aller äußeren Angelegenheiten der vielen Stiftungen; F. A. Freilingshausen, den Gehilfen Franckes im Pfarramt und in der Leitung der Schulen;

H. J. Elers, den Gründer und ersten Leiter der Waisenhaus-Buchhandlung;*) den Arzt Chr. F. Richter, den Begründer der Waisenhaus-Apotheke; Hieronymus Freyer, den verdienten ersten Inspektor des Pädagogiums; Freiherr von Canstein, den Stifter der Bibelanstalt.

4. Wie Francke für seine ausgedehnten Anstalten Lehrer gewann und wie er die Einheit des gesamten Unterrichtswesens bewahrte.

Für so ausgedehnte Anstalten waren natürlich viele Lehrer von verschiedener Begabung und Bildung nötig. Diese Lehrer zog sich Francke ebenfalls selbst.

Es ist schon bemerkt worden, daß jene Studenten, welche Freitische genossen, eine Art Lehrerseminar bildeten. Sie wurden im Katechisieren unterwiesen; die eigentliche pädagogische Schule war aber für sie die Praxis selbst. Lehrend lernten sie lehren. Das Was ihres Unterrichts war in einem allgemeinen Lehrplane bestimmt und durch Instruktionen geregelt. Die Ausführung wurde genau überwacht von dazu bestellten Inspektoren. Jede Anstalt hatte nämlich einen oder einige Inspektoren, die zwar lehrkundig waren, aber selbst keinen Unterricht erteilten, sondern von Klasse zu Klasse gingen, um sich täglich zu überzeugen, ob nach den Instruktionen gelehrt würde, und zu beobachten, wo und wie Fehler abgestellt und Verbesserungen angebracht werden könnten. Zugleich fanden sehr häufige Konferenzen statt, in denen Lehrer und Inspektoren ihre Erfahrungen und Fragen zur Besprechung vorlegten. Auch wurden jedes Jahr zwei öffentliche Prüfungen, außerdem öfter Hausprüfungen abgehalten.

Im Jahre 1707 entstand bei der Universität ein höheres Seminar — Seminarium selectum praeceptorum — für den Dienst an den höheren Anstalten der Franckeschen Stiftungen. Freyer, der pädagogisch sehr tüchtige Inspektor des Pädagogiums, leitete es. Es bestand nur aus einer kleinen Anzahl von Mitgliedern, welche bei Genuß des freien Tisches und sonstiger etwaiger Beneficien 2 Jahre lang von dem Inspektor Freyer, später zum Teil auch von dem Inspektor der lateinischen Schule für den Lehrerberuf speziell vorbereitet wurden, gegen die Verpflichtung, darnach wenigstens 3 Jahre hindurch am Pädagogium oder an der lateinischen Schule zu unterrichten. Auch aus diesem Seminar sind viele tüchtige Lehrer hervorgegangen.

Litteratur, Wir empfehlen aufs wärmste die jüngst erschienene Schrift von Dr. O. Frick (Direktor der Franckeschen Stiftungen): „Das Seminarium Praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen zu Halle. Ein Beitrag zur Lösung der Lehrerbildungs-Frage.“

5. Etliche Sätze und Erziehungsregeln aus Franckes Instruktion für die Lehrer.

---

*) Als König Friedrich Wilhelm I. bei seinem Besuche des Waisenhauses den Elers fragte: „Was ist Sein Gehalt?“ antwortete dieser: „Majestät, wie ich gehe und stehe.“

Diese Instruktion, die Dr. Kramer dem in Berlin gehaltenen „Vortrag" über A. H. Francke, J. J. Rousseau und H. Pestalozzi als Beilage beigegeben, enthält 63 Sätze. Wir treffen eine Auswahl der wichtigsten. Der vollständige Titel lautet: „Instruktion für die Praeceptores, was sie bei der Disciplin wohl zu beachten." Sie werden also eingeleitet: „Christliche Zucht und Bestrafung der Bosheit an den Kindern ist in den Schulen sehr notwendig, und von Gott in seinem Wort auch ernstlich anbefohlen. Es ist aber dabei auch christlich, weislich, klüglich und vorsichtig zu verfahren, damit man der Sachen, wie es oft geschieht, nicht zu viel, noch auch bisweilen nicht zu wenig thue. Daher sind nachfolgende Punkte unter andern wohl zu beachten."

(1.) Vor allen Dingen soll ein christlicher Lehrer Gott fleißig anrufen, daß Er ihm zur rechten Ausübung christlicher Zucht Gnade und Weisheit geben wolle.

(6.) Ein Praeceptor soll nicht mürrisch noch unfreundlich, sondern als ein Vater liebreich, jedoch auch ernsthaftig gegen die anvertraute Jugend sich bezeugen, und viel mehr durch solchen Weg, als durch Stürmen und Poltern die Kinder zur gehörigen Stille zu bringen trachten.

(7.) Wenn denn nun im Anfang der Stunde, oder auch unter der Lektion die Kinder unruhig sind, so muß der Praeceptor nicht laut rufen und schreien, auch nicht im Zorn sie gar schlagen, in Meinung die Kinder in Stille zu bringen, sondern er muß nur selbst stille sein. Denn je mehr er alsdann in die Kinder hinein schreiet, je unruhiger sind sie. Wenn aber der Praeceptor stille ist, und die Kinder in der Stille nur ansiehet, auch wohl sittsam saget: Ich höre noch ein Kind unruhig sein, und plaudern, ich will acht darauf haben und merken, welches es ist 2c., so werden sie bald alle stille werden und ruhig sitzen; und alsdann kann er seine Information im Namen Gottes anfangen, oder darinnen fortfahren. Sobald er aber wieder eine Unruhe merket, muß er in der Lektion gleich inne halten und sich wieder stille umsehen, sobald wird es wiederum stille werden, und er wird also nicht nötig haben Schläge zu geben.

(8.) Ehe bei einem bösen Kinde die gradus admonitionum gebraucht worden, und zum wenigsten dreimal eine Warnung und mündliche Bestrafung vorher gegangen, ist es nicht zu schlagen.

(9.) Es ist auch kein Kind zu schlagen, man habe ihm denn sein Verbrechen erst vorgehalten und es dessen auch überzeuget. Denn wenn man einem Kinde nicht deutlich saget, warum es soll gestrafet werden, noch dasselbe seiner Bosheit überzeuget ist, und man schläget es doch, so stehet es immer in dem Gedanken, man thue ihm Unrecht, und wird dadurch nicht wenig erbittert.

(11.) Um geringer Dinge willen, darunter sonderlich bei kleinen Kindern die Jugendfehler — vitia aetatis — zu rechnen, da eines etwa sich umsiehet, lachet, flatterhaft ist, oder wenn es etwas versiehet und nicht recht machet, soll man nicht bald ein Kind schlagen, sondern es nur mit Worten erinnern und zur Vorsicht ermahnen.

(14.) Wenn ein Praeceptor unter der Lektion gewahr wird, daß ein Kind nicht gleich sitzet, sondern herum gaffet, mit den Händen spielet, oder mit einer Nadel oder Papier, oder mit etwas anderm was vor hat, und also nicht Achtung giebet; so soll er es nicht alsbald mit Namen nennen, sondern lieber in genere etwa sagen: Ich sehe ein Kind, das nicht gleich sitzet; es gaffet ein Kind herum, und hat fremde Gedanken; ich sehe ein Kind mit einem Papier, mit einer Nadel oder mit einem Hölzlein 2c. spielen; ich sehe ein Kind, das faltet die Hände nicht 2c.: so wird er gewahr werden, daß das Kind sich getroffen findet, sich von selbst in Ordnung giebet und es ändert. Dieses aber muß mit großer Geduld, sonderlich bei kleinen Kindern gar oft wiederholet werden. Es kann ein Prae-

ceptor auch wohl dies thun, daß er dasjenige, womit die Kinder zu spielen pflegen, in aller Stille sich geben lasse, und bis zum Ende der Schule wohin lege. Auf solche Weise wird der Praeceptor nicht nötig haben, viel zu schelten und zu strafen.

(15.) Es hat ein christlicher Praeceptor auf seiner Seite sich wohl zu hüten, daß er durch seine eigne Schuld den Kindern keine Strafe zuziehe, welches geschieht, wenn er beim Anfang der Schule zu rechter Zeit nicht da ist, oder auch wenn er Inspektion halten soll, die Kinder allein lässet, und auf solche Weise ihnen Gelegenheit giebet, Mutwillen und Bosheit auszuüben, und hernach wenn er dazu kommt, sie strafen muß. Dieses geschieht auch bisweilen unter währender Information, wenn ein Praeceptor dabei schläfrig oder nachlässig ist, und die Kinder alsdann allerhand Böses thun, daß es muß bestrafet werden.

(17.) Schimpfliche Namen und Spottreden sind den Kindern durchaus nicht zu geben, als wodurch sie mehr erbittert als gebessert werden.

(20.) Auf die Anklage eines einigen Kindes ist das andere, wenn es die Sache nicht gestehen will, nicht zu bestrafen. Denn solange ein Kind das delictum, so es soll begangen haben, nicht gestehet, wenn auch gleich 2, 3 oder mehr Kinder es bezeugen wollen: so kann doch ein Praeceptor es nicht mit gutem Gewissen strafen, weil auch viele Kinder, die andern nicht gut sind, Lügen vorbringen können. Und wenn auch gleich der Praeceptor die Sache sollte für wahr halten, so thut er doch besser, er lässet das Kind, solange es leugnet, ungestraft, giebt ihm aber eine treuherzige Warnung vor Lügen, Unwahrheit und Bosheit, und lässet es damit gehen.

(21.) Es ist keine Anklage unter der Lektion anzunehmen, damit die Information nicht gehindert werde.

(26.) Kein Kind ist auf den Kopf, weder mit der Hand, noch mit einem Stecken, noch mit einer Rute, noch mit einem Buche zu schlagen.

(34.) Ein Praeceptor soll sich auch bemühen, die Gemüter der Kinder kennen und prüfen zu lernen, damit er zarte und weiche Gemüter nicht wie harte und freche Kinder traktiere; denn manche Gemüter lassen sich eher mit Worten als mit Schlägen gewinnen. Daher sind bei solchen nicht harte und scharfe Schläge, sondern nur ernstliche Worte zu gebrauchen.

(61.) Überhaupt ist noch zu merken: Je mehr ein Praeceptor durch die Gnade Gottes der wahren Gottseligkeit und Demut sich befleißiget und ein kindliches Wesen an sich nimmt, je mehr Vertrauen fassen auch die Kinder zu ihm, daß er mit einer guten Vermahnung bei ihnen mehr ausrichten kann, als andere mit vielen Schlägen.

(63.) Weil die Schulen sein sollen Werkstätten des heiligen Geistes, so sollen billig alle Praeceptores dahin trachten, daß sie nicht nur selbsten seien lebendige Tempel des heiligen Geistes, sondern auch von ihnen alle Information und sonderlich die christliche Disziplin und Zucht in der Heiligung und in der Kraft des heiligen Geistes verrichtet werden möge. Amen.

Wer erkennete nicht, ein wie feiner Beobachter und Kenner der kindlichen Natur A. H. Francke gewesen! Seine disziplinarischen Regeln und Vorschriften sind in der That fein und gültig für alle Zeiten.

6. Allseitigkeit des Lehrplanes — zu viel Gebetsübungen.

Von einem Manne mit so universeller Bildung, wie A. H. Francke sie hatte, hat man keinen einseitigen Lehrplan zu besorgen. Francke bekundete schon durch seine Anstalten, durch die er die verschiedenartigsten Bildungsbedürfnisse so verschiedener Stände und Altersstufen zu befriedigen suchte, daß er dem Prinzip allseitiger Bildung huldigte. Religion stand bei ihm, wie billig, oben an. Aber er pflegte mit gebührender Sorgfalt in den deutschen Schulen auch Deutsch, das

er als einen besonderen Gegenstand in die Elementarschulen einführte, ebenso Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen und Realien. Die Mädchen erhielten besondere Unterweisung in weiblichen Arbeiten. In den höheren Schulen seiner Stiftungen wurden neben den alten Sprachen gelehrt: Botanik, Anatomie, Physik und Malen. Zu dem Pädagogium gehörten: ein botanischer Garten, ein Naturalienkabinett, ein chemisches Laboratorium, ein physikalischer Apparat &c. So hat Francke in einer Zeit, wo in den Gymnasien die Sprachen noch die Alleinherrschaft hatten, auch den Realien einen Platz eingeräumt.

Auch huldigte man in den Franckeschen Stiftungen dem Prinzip bildenden Unterrichts, insbesondere auch dem der Anschauung und anschaulichen Verfahrens, wie aus folgenden Worten erhellet: „Beim Unterricht der Jugend hat man sich mehr der katechetischen Lehrart zu bedienen. Erleichterungen des Unterrichts sollen nicht auf Kosten jugendlicher Thätigkeit geschehen; viel arbeiten ist die Losung, Wiederholung die Seele des Unterrichts; Veranschaulichung dessen, was sich veranschaulichen läßt, sei Grundsatz."

Selbst unsere Realschulen haben ihren historischen Ursprung von den Halleschen Stiftungen abzuleiten. Der Prediger Christoph Semler in Halle, der mit Franckes Anstalten in Verbindung stand, hat, angeregt durch die realistischen Bestrebungen jener, zum ersten Mal 1739 den Namen „Realschule" für eine von ihm errichtete Lehranstalt gebraucht. So waren auch die Stifter der ersten Berliner Realschule (1747), Johann Julius Hecker und sein Nachfolger in der Direktion derselben, Johann Elias Silberschlag, Schüler Franckes.

In den Franckeschen Stiftungen trat allerdings die asketische Seite zu stark hervor; der Gebets- und Andachtsübungen waren offenbar zu viele. Niemeyer schreibt davon: „Man häufte Andachtsübung auf Andachtsübung. Fromme Rührungen und Erweckungen nährte man auf alle Weise. Man betete, predigte, ermahnte, sang bei jeder Gelegenheit." Dr. Eckstein schreibt davon a. a. O.: „Das Gebet hatte in den Franckeschen Anstalten den ersten Platz, ihm war deshalb die meiste Schulzeit gewidmet. Die Ordnung schrieb vor, daß 1. ein Morgenlied gesungen, 2. gebetet, 3. ein Kapitel aus dem neuen Testamente gelesen und 4. ein Hauptstück aus dem Katechismus wiederholt werden solle. Das Gebet selbst umfaßte den Morgensegen, das Vaterunser, den christlichen Glauben." Auch die erste Nachmittagsstunde wurde mit einer solchen Andachtsübung begonnen. „Wenn die dritte Nachmittagsstunde mit einem Gebetsakte geschlossen war, bei dem von einem Kinde ein Dankgebet entweder vorgelesen oder aus dem Herzen gesprochen, dann das Vaterunser und Ehre sei Gott dem Vater gebetet und ein Loblied gesungen worden, führten die Lehrer sämtliche Kinder in die öffentliche Betstunde, welche in der Kirche sommers von 5—6 Uhr, im Herbst von 4—5, im Winter aber schon um 3 Uhr gehalten wurde. Am

Sonntag wurde die Kirche zweimal besucht und außerdem die darauf folgende Betstunde. Deshalb blieben die Kinder nach der Nachmittagspredigt in der Schule bis zur Betstunde zurück." Man mißbilligt dies Zuviel mit Recht; aber man hüte sich auch vor dem Zuwenig. Die goldne Regel heißt: „Bete und arbeite!" Das ora steht aber vor dem labora. Luther sagt: „Recht gebetet, ist halb studiert." Und A. H. Francke pflegte oft zu sagen, „ein christlich Studierender müsse so eifrig um göttliche Erleuchtung beten, als bedürfe er nicht des eignen Fleißes; wiederum müsse er aber mit solchem Fleiß studieren, als ob er mit seiner Arbeit alles auszurichten habe". Es bleibt in alle Wege dabei: „An Gottes Segen ist alles gelegen!"

7. Lebensende Franckes. Im November 1726 wurde Francke durch einen Schlagfluß gelähmt. Im März 1727 fühlte er sich wieder so weit wohl, daß er für das Sommersemester Vorlesungen ankündigte. Allein er hielt nur noch eine Vorlesung — den 15. Mai. Unter dieser Vorlesung fühlte er, daß sein Ende nahe. Er schloß tiefbewegten Herzens mit dem Segenswunsch: „So gehet nun hin und seid gesegnet dem Herrn immer und ewiglich!" Am 24. Mai ließ er sich noch einmal in den Waisenhausgarten fahren und that hier seinem Gott noch folgendes Dankgebet: „Unter freiem Himmel habe ich oftmals mit dir den Bund gemacht und gesagt: so du willst mein Gott sein, so will ich dein Knecht sein. Oft habe ich dich gebeten: Herr, schaffe mir Kinder, gebiere sie mir, wie den Tau aus der Morgenröte, und mache ihre Zahl wie die Sterne am Himmel. Du hast's gethan und den Quell des ewigen Lebens durch mich auf viele Seelen ergossen und so weit fließen lassen, daß er in allen Weltteilen Seelen getränkt hat. Laß ihn denn fortfließen auch fernerhin, daß der Segen nimmer aufhöre, sondern fortlebe bis ans Ende der Welt." — Wir schließen die Biographie des gottseligen Mannes mit dem Wort der Offenbarung: „Selig sind die Toten, die in dem Herrn sterben von nun an. Ja der Geist spricht, daß sie ruhen von ihrer Arbeit; denn ihre Werke folgen ihnen nach."

X. Jean Jacques Rousseau.

(Geb. 1712, gest. 1778.)

Vorbemerkung. Rousseau hat auf das deutsche Erziehungswesen einen bedeutenden Einfluß ausgeübt, daß wir eben deshalb seiner Biographie hier eine Stelle einräumen.

1. Züge aus Rousseaus Lebensgeschichte.

Rousseau wurde geboren im Jahre 1712 in Genf. Seine Mutter ward ein Opfer seiner Geburt. Wenn R. später sagt: „Meine Geburt ist mein erstes Unglück" — so will er mit diesem Wort seinen Schmerz darüber ausdrücken, daß er der mütterlichen Erziehung hat entbehren müssen. Der Vater, ein unbemittelter Uhrmacher, aber von lebhaftem Geiste, hatte an dem „feinorganisierten" und geistig früh geweckten Knaben

großes Wohlgefallen. Die Erziehung war freilich sehr verkehrt. Der Vater las dem 6-, 7jährigen Knaben alle Romane vor, welche die Mutter hinterlassen hatte. Diese Vorlesungen vollendete er im Jahre 1719. Rousseau urteilt darüber später: „Ich begriff nichts davon, fühlte aber alles." Hierauf las ihm der Vater Bücher vor, die von dem mütterlichen Großvater, der Prediger gewesen, geerbt worden.

Der Vater mußte später einer Streitsache wegen Genf verlassen. Der Knabe Rousseau kam im 8. Jahre zu einem Pfarrer, von dem er bis in sein 14. Lebensjahr erzogen ward. Wie wenig der's verstand, des Knaben Neigung zu gewinnen, bezeugt unter anderm folgender Fall. Der Geistliche hatte sich einen Baum gepflanzt und begoß ihn sorgfältig. Der Knabe pflanzte ein Bäumchen nicht weit davon und machte, um sich die Mühen eignen Begießens zu ersparen, von jenem Baume zu seinem Pfleglinge einen Kanal, den er mit Baumrinde auslegte und sorgfältig mit Erde bedeckte. Dieser Zug ist gewiß charakteristisch. Als der Pflegevater hinter die List kam, zerstörte er mit dem höhnischen Ruf: „Ha, ein Aquädukt! ein Aquädukt!" des Knaben Werk und — riß sein Bäumchen aus. Rousseau gedachte dieser Barbarei noch im hohen Alter „zähneknirschend".

Vierzehn Jahre alt, kam Rousseau zu einem Kupferstecher in die Lehre. Hier that er jedoch nicht lange gut; er ließ sich Diebereien zu schulden kommen, wegen welcher er, die Strafe seines Meisters fürchtend, flüchtig ward. Er flüchtete zu einem katholischen Pfarrer, der ihn zu einer Frau von Varens schickte, die nicht lange zuvor von der reformierten zur katholischen Kirche übergetreten war. Diese sandte ihn nach Turin, wo auch er im Jahre 1728, also im Alter von 16 Jahren, von der reformierten zur katholischen Kirche übertrat. 1754 trat er jedoch wieder zur reformierten Konfession zurück, weil er sich schämte, als Katholik von den Rechten eines Genfer Bürgers ausgeschlossen zu sein.

Nachdem jener Übertritt zur katholischen Kirche geschehen, entließ ihn das Hospiz zu Turin mit wenig Reisegeld. Nach mancherlei abenteuerlichem Herumtreiben kehrte er 1732 zur Frau von Varens zurück, die in Chambery wohnte. Er blieb hier bis zum Jahre 1741. Er trieb Zeichnen und Musik, aber auch Philosophie und Mathematik. Im Lateinischen brachte er es so weit, daß er alle römischen Autoren geläufig lesen konnte.

Ein Jahr lang war Rousseau Erzieher im Hause eines Herrn von Mally in Lyon. Über seine pädagogische Unfähigkeit spricht er sich mit anerkennenswerter Offenheit also aus: „Ich hatte ungefähr die für einen Lehrer nötigen Kenntnisse und glaubte auch das dazu nötige Talent zu besitzen. Ein Jahr beim Herrn von Mally reichte hin, um mir meinen Irrtum zu benehmen. Mein sanftes Naturell würde mich für diesen Beruf geschickt gemacht haben, hätte nicht mein Aufbrausen darunter gedonnert. Solange alles gut ging und ich sahe, daß meine Sorge und Mühe Frucht brachte, war ich ein Engel; aber ich war ein Teufel,

wenn es schlecht ging. Verstanden mich meine Zöglinge nicht, so war ich außer mir, zeigten sie Bosheit, so hätte ich sie gern umgebracht. Das war freilich nicht der rechte Weg, sie gelehrt und weise zu machen. Ich wandte nur drei Erziehungsmittel an, welche immer unnütz und oft gefährlich für die Kinder sind, nämlich das Rühren, das Raisonnieren und den Zorn. Bald rührte ich mich selbst bis zum Weinen, und wollte dadurch den einen Knaben rühren, als wäre der einer wahren Herzlichkeit fähig, bald erschöpfte ich mich gegen ihn mit Darlegung von vernünftigen Gründen, als wenn er im stande gewesen wäre, mich zu verstehen. Der andere Knabe war noch unbequemer; denn da er nichts verstand, nichts antwortete, durch nichts gerührt wurde, dazu eine unüberwindliche Hartnäckigkeit hatte, so triumphierte er nie besser über mich, als wenn er mich in Wut versetzte; denn dann war er der Weise, ich aber war das Kind."

Das war der einzige praktische Versuch Rousseaus im Erziehen und Lehren, der aber gänzlich mißglückte. Daß dieser Mann nicht einmal seine eigenen Kinder erzogen, werden wir gleich näher kennen lernen.

Im Jahre 1741 ging er nach Paris, wo er sein Glück zu machen hoffte durch die Erfindung einer Zifferschrift an Stelle der Musiknoten. Diese Erfindung fand aber wenig Beifall. In Paris lernte er Therese Le Vasseur kennen, eine Frauensperson von so großer geistiger Beschränktheit, daß sie das gangbare Geld nicht unterscheiden, die Monatsnamen nicht merken konnte. Mit dieser Person lebte Rousseau in wilder Ehe. Sie gebar ihm 5 Kinder. Schon das erste gab der herzlose Vater ins Findelhaus, so sehr sich selbst Therese dagegen sträubte. Doch ließ er sich für dieses Kind eine Erkennungsmarke geben, was er bei den 4 andern Kindern gar nicht einmal that. Diese Herzlosigkeit suchte Rousseau später zu entschuldigen; aber die Art, wie er dies thut, enthüllt nur mehr seine Lascivität. Er erzählt nämlich, daß er um jene Zeit, da ihm sein erstes Kind geboren worden, mit liederlichen Menschen zusammen gegessen, da man denn bei Tische nur skandalöse Geschichten von betrogenen Männern und verführten Frauen vorgebracht, und der, welcher die Findelhäuser am meisten bevölkert habe, sei dabei am meisten applaudiert worden. „Das gewann mich — fährt er fort — ich bildete meine Denkweise nach der, welche ich bei diesen sehr liebenswürdigen und im Grunde sehr honetten Leuten im Schwange sah." So schrieb dieser „Pädagog" noch im 58. Jahre seines Lebens, also wenige Jahre vor seinem Tode!

Rousseau hat sein Leben in seinen „Bekenntnissen" selbst beschrieben, die der Form nach den bekannten Augustinischen nachgebildet sind. Was für ein Geist in den Rousseauschen Bekenntnissen weht, bezeuge folgende Stelle: „Mit diesem Buche in der Hand (er meint seine Bekenntnisse) will ich mich vor den Weltenrichter stellen und laut sagen: Dies ist, was ich gethan, was ich gedacht habe, was ich war. Ich habe das Gute und das Böse mit gleichem Freimut offenbart. Ich zeigte

mich, wie ich war, verächtlich und niedrig, wenn ich's gewesen, aber auch gut, edelherzig, erhaben. Ewiger Gott, versammle um mich die unzählige Menge meiner Mitmenschen, auf daß sie mich hören. Sie mögen über das Unwürdige in mir seufzen, über das Gemeine in mir erröten; aber ein jeglicher enthülle vor deinem Thron mit gleicher Aufrichtigkeit sein Herz und dann sage ein einziger von ihnen, wenn er's kann: ich war besser als dieser."

2. Rousseaus „Emil".

Rousseau war ein Mann von großen Gaben und ungemein gewandt in schriftstellerischer Darstellung, so daß er die gebildete europäische Welt des vorigen Jahrhunderts durch seine Schriften wahrhaft elektrisiert hat. Im Jahre 1750 löste er in glänzendster Weise eine akademische Preisfrage. Die Frage war diese: „Haben die Fortschritte der Wissenschaften und Künste zur Verderbnis oder zur Läuterung der Sitten beigetragen?" Rousseau behauptete das erstere. Er versuchte das geschichtlich zu erweisen, unter andern Beispielen an dem der entarteten Griechen und Römer im Vergleich mit den ungebildeten, aber sittlich kräftigen Germanen. Seine glänzende Dialektik trug ihm den Preis ein. — Eine andere Schrift: „Über die Ungleichheit unter den Menschen" — machte weniger Glück. Desto mehr Aufsehen erregte das vom ihm im Jahre 1762 herausgegebene Werk: „Emil, oder: über die Erziehung" (Emile, ou de l'Education). Die in dieser Schrift dargelegte Erziehungsweise war das gerade Gegenbild der herkömmlichen und damals in Frankreich herrschenden. Zum richtigen Verständnis von vielem im „Emil" gehört allerdings eine genaue Kenntnis der sozialen Zustände des französischen Volkes unter Ludwig XIII. und XIV. „Diese Zustände waren hervorgegangen aus der unumschränkten königlichen Macht, welche vornehm und gering zu willenlosen Knechten der Regierungswillkür machte*), aus der geistlichen Herrschaft unwissender oder sittenloser Priester, aus der Auflösung der Ehe, aus der verkehrten Ordnung, der zufolge die arbeitsamen Bürger dem trägen, schwelgerischen Adel unterthan waren. Die Staatseinnahmen wurden von Mätressen und in Hoffesten verpraßt, während Not und Armut im Lande herrschten; die Wasserkünste und der Bau der Schlösser verschlangen Millionen, während Frankreich nicht drei öffentliche Straßen hatte und eine Post zu den Seltenheiten gehörte. Gegenüber dieser Unnatur der französischen Zustände stellt Rousseau den Grundsatz auf, man müsse zur Natur zurückkehren und natürliche Zustände herstellen."

---

*) Wenn Friedrich der Große sagte: „Ich bin der erste Diener des Staats", so sagte dagegen Ludwig XIV.: „Ich bin der Staat" (l'état c'est moi); wenn Friedrich der Große von einem unrechten Begehren sofort abstand, als ihn sein Nachbar mit Verklagung vor dem Königl. Kammergericht bedrohte, so scheute sich Ludwig nicht, öffentlich zu erklären, daß seine Laune als Gesetz zu gelten habe (c'est mon plaisir).

Der „Emil“ bei Rousseau ist nur ein eingebildeter Normalzögling; die Erziehung desselben soll ein Muster und Vorbild einer wahren Erziehung darstellen. Das Buch zerfällt in 5 Hauptabschnitte, nach den wichtigsten Entwicklungsperioden „Emils“. Der 1. Teil handelt von der Behandlung neugeborner Kinder, insbesondere „Emils“ bis zu dem Zeitpunkte, da dieser sprechen lernt. Der 2. Teil begreift seine Erziehung von jenem Zeitpunkte bis zum 12. Jahre; der 3. Teil endet, da der Knabe 15 Jahre alt wird; der 4. Teil führt ihn bis an die Zeit des Heiratens; im 5. Teil wird Sophie, Emils Frau, und deren Erzieherin geschildert. „Emil“ wird nicht vom Vater, sondern von einem Hofmeister erzogen, der diesen Posten fünfundzwanzig Jahre verwalten soll, während der ersten Kindheit in Gemeinschaft mit der Amme.

Es mögen hier einige Sätze aus „Emil“ folgen, die wir im Anschluß an Dr. Vogels „Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft“ geben, wie folgt.

Die erste Erziehung — von der Geburt bis zum Alter von 3 Jahren — ist eine physische. Man befriedige alle physischen Bedürfnisse des Kindes, weil es natürliche sind, und dulde keine Einengung der physischen Freiheit durch unnatürlichen Zwang, wie Wickelbänder und dergl. Von den natürlichen Bedürfnissen unterscheide man die eingebildeten, deren Befriedigung das Kind durch das Weinen fordert und die in der Laune ihren Grund haben; diese beachte man nicht, weil sie sonst zur Gewohnheit werden.

Die zweite Periode der Kindheit beginnt mit dem Sprechen. Man erziehe nicht für zukünftige Zwecke, sondern lasse sie ihre Kindheit genießen in kindlichen Spielen. Seine Wünsche soll das Kind möglichst selber befriedigen; denn die Natur hat jedem so viel Kraft gegeben, daß es die für sein Alter geziemenden Wünsche befriedigen kann. Gerade in dem Gleichgewicht des Wollens und Könnens liegt die irdische Glückseligkeit des Menschen, sowie seine Freiheit, und die Freiheit ist das höchste Gut: dies ist der Fundamentalsatz der Erziehung. Die Unabhängigkeit von andern Menschen erfordert aber die Ausbildung der eigenen Kraft; der Überfluß an Kraft macht jedoch ebenso wie der Mangel das Kind herrisch. Man befehle demselben nichts, sondern lasse es nur die Notwendigkeit und den Zwang, den die Dinge oder Verhältnisse ausüben, fühlen. Der Ungehorsam rächt sich dann von selber und macht weitere Strafen überflüssig. Die Bildung der Sinne ist für dieses Alter das Wichtigste, während die Weckung des Moralischen nur auf das Notwendigste zu beschränken ist. Die erste moralische Idee, deren sich das Kind bewußt werden muß, ist die Idee des Eigentums, da sonst leicht Hang zu Betrug und Lüge geweckt wird. Auch hier mögen die unabweislichen Folgen die einzige Strafe sein; doch suche man den Zögling vor den Lastern zu bewahren, indem man jede Gelegenheit hierzu abschneidet. Äußere Belohnungen stacheln nur den Ehrgeiz an und sind deshalb verwerflich.

Der Unterricht beschränke sich nur auf das für das Kind Verständliche, also auf das sinnlich Wahrnehmbare. Aller Unterricht sei Sachunterricht. Unterrichtsgegenstände sind demnach: Messen, Zeichnen, Geometrie, Sprechen, Singen. Bücher sind durchaus schädlich.

Die dritte Periode währt vom 12. bis 15. Jahre, sie ist die Zeit der ernsten Arbeit, zu der die angeborene Wißbegierde Kraft und Lust giebt. Das Unterrichtsobjekt seien nur Thatsachen, keine moralischen Betrachtungen. Sein Wissen beruhe nur auf eigner Beobachtung, nicht auf Autoritätsglauben. So

lerne er Industrie und mechanische Künste kennen und erlerne selbst ein Handwerk.

Die vierte Periode beginnt mit der Geschlechtsreife. Jetzt treten die moralischen Beziehungen in den Vordergrund. Die Quelle aller Leidenschaften ist die Selbstliebe, die, an sich natürlich, leicht in Eigenliebe ausartet; so entstehen die Leidenschaften. Mit dem sozialen Leben werde der Zögling bekannt gemacht, um eine Wahl für seine künftige Stellung darin treffen zu können. In Bezug auf Religion erfahre er nur die allgemeinsten Thatsachen und werde nicht für eine bestimmte Sekte erzogen. Dagegen bilde er durch das Studium der Litteratur oder den Besuch des Theaters seinen ästhetischen Geschmack.

Rousseaus Hauptgrundsatz der Erziehung liegt in seinem Prinzip der Naturgemäßheit, wie er selbst spricht: „Mein System ist der Entwicklungsgang der Natur."*) Ratichius und Comenius hatten denselben Grundsatz für den Unterricht aufgestellt. Sie faßten ihn aber, wie wir gesehen haben, psychologisch und deuteten ihn selbst dahin, daß aller Unterricht mit sinnlichen Anschauungen, also mit realen Gegenständen beginnen müsse. Damit ist ja jeder Verständige einverstanden. Rousseau gebrauchte aber den Begriff Natur im Gegensatze zur Kultur, wie aus seinen Beschreibungen leicht zu erkennen. „Emil" sollte ein Naturmensch sein. „Was soll man aber thun, um einen Naturmenschen zu bilden?" Rousseau antwortet: „Viel, ohne Zweifel, nämlich verhindern, daß etwas gethan werde. Vor allem soll sich der Körper frei entwickeln; das Wickeln der Kinder ist die unnatürlichste Marter, es hemmt alle notwendige Bewegung der Glieder und des Blutes. Auch für den Geist volle Freiheit; aus den Folgen müssen die Kinder Gesetze für ihr Handeln ziehen, durch Schaden klug werden." Rousseau meint wirklich, daß die kulturlosen Völker in ihrem Naturzustande ein paradiesisches Leben gelebt hätten, beziehentlich noch lebten. Die Geschichte bezeugt freilich das Gegenteil. Es lag darum die Verspottung dieser Anschauungen sehr nahe. Voltaire schrieb im Jahre 1765 an Rousseau: „Ich habe Ihr neues Buch gegen das menschliche Geschlecht erhalten und danke Ihnen dafür. Sie werden den Menschen, welchen Sie die Wahrheit sagen, gefallen, aber sie nicht bessern. Man kann nicht mit stärkeren Farben die Greuel der menschlichen Gesellschaft malen, von welcher sich unsre Unwissenheit und Schwachheit so viel Liebes versprechen. Nie hat jemand so viel Geist aufgewendet, um uns zu Bestien zu machen; liest man Ihr Buch, so wandelt einen die Lust an, auf allen vieren zu laufen. Jedoch, da ich schon über 60 Jahre diese Gewohnheit abgelegt, so fühle ich leider, daß es mir unmöglich ist, sie wieder anzunehmen, und ich überlasse andern den Naturgang, welche dessen würdiger sind, als Sie und ich."

Rousseaus Naturmensch ist keineswegs der Idealmensch, wozu das Christentum jeden Menschen erziehen will. G. Baur sagt schön: „Der

---

*) Goethe nennt Rousseaus „Emil" „das Evangelium der Menschennatur".

Begriff „Menschheit", den Rousseau so sehr urgiert, ist erst im Christentum möglich geworden. Im christlichen Prinzip waren die Rechte der Individualität, welche Rousseau so einseitig geltend macht, mit ihren Pflichten gegen die Gattung und das allgemeine göttliche Gesetz zu jener Harmonie ausgeglichen, welche das Ziel aller wahren Erziehung bildet, also daß auch in pädagogischer Beziehung durch das Christentum der Grund gelegt ist, außer dem niemand einen andern legen kann."

Zusatz. Hierzu noch einige treffliche Worte aus Droeses „Pädagogischen Charakterbildern". „Vernünftigerweise stellt sich die menschliche Natur zur menschlichen Kultur wie der Wildling zum Pfropfreis. Veredlen wir also das Bäumchen, aber richten wir es nicht zu Grunde. Die Natur für sich allein ist roh. Aber auch die Kultur für sich allein, die Kultur um ihrer selbst willen, die von der Natur losgelöste Kultur kann der menschlichen Glückseligkeit keinen Halt bieten, da sie leicht zur Verbildung führt. Wir dürfen demnach weder das Kultur- noch das Naturprinzip einseitig betonen; denn genau besehen, sind ja ohnehin Natur und Kultur an sich nicht Gegensätze; erst wenn sie durch eine falsche Praxis oder mißverständliche Theorie von einander losgerissen werden, kommen sie in Kollision."

Wir haben es schon wiederholt ausgesprochen, daß bei allen Kulturvölkern Religion und Erziehung in engster Verbindung stehen, und daß die schlechthin vollkommene Religion — das Christentum — auch das vollkommenste Erziehungsmittel der Menschheit ist. Wie stand nun Rousseau zum Christentum?

Es ist oben bereits bemerkt worden, daß Rousseau 1754 wieder zur reformierten Kirche zurücktrat. Bei dieser Gelegenheit äußerte er sich also: „Das Fundament der verschiedenen konfessionellen Bestimmungen ist ein und dasselbe, nämlich das Evangelium; dem Staate kommt es zu, festzusetzen, welche Konfession bei ihm als die alleinige gelten soll. Dieser muß sich jeder Bürger des bestimmten Staates anschließen."

Rousseau war aber nicht bloß indifferent den Konfessionen gegenüber, er war es in Beziehung auf das Christentum überhaupt. „Wir haben — sprach er — in Europa drei Hauptreligionen. Die eine nimmt eine, die andere zwei, die dritte drei Offenbarungen an. Jede verabscheut die andere, klagt sie der Lüge an. Welcher Unparteiische würde über sie zu entscheiden wagen, wenn er nicht vorher ihre Beweise erwogen, ihre Gründe gehört? Die Religion, welche nur eine Offenbarung annimmt, ist die älteste und scheint die sicherste; die, welche drei annimmt, ist die neueste und erscheint als die konsequenteste; die, welche zwei annimmt und die dritte verwirft, kann vielleicht die beste sein, aber gewiß hat sie alle Vorurteile gegen sich."

Rousseau wollte aus diesen drei Religionen eine allgemeine Religion bilden, zu der sich dann jeder bekennen solle. In einem Briefe an den Erzbischof von Paris läßt er zu diesem Behuf Bekenner von jeder der drei Religionen zusammenkommen, um nach Verjagen der Theologen eine Universalreligion zu stande zu bringen. Er stellt Fragen fol-

gender Art: Ihr Juden, was denkt ihr vom Ursprung des Menschengeschlechts? Antwort: Wir glauben, es gebe einen gemeinsamen Stammvater. Und ihr Christen? Einverstanden. Und ihr Türken? Einverstanden. So war nach Rousseaus Religion der erste allgemeine Glaubensartikel gefunden. Weiter seien alle einig, daß der Schöpfer Himmels und der Erde den Stammvater erschaffen, daß es eine Vorsehung und Unsterblichkeit gebe. „Bilde man doch aus diesen wenigen Artikeln eine Universalreligion! ruft Rousseau aus. Wenn aber jemand gegen dieselbe lehrt, so wird er aus der Gesellschaft verbannt als ein Feind ihrer Grundsätze." Rousseaus allgemeine Religion der Brüderlichkeit in der Negation ist also harte Intoleranz gegen die Bekenner positiven Christentums.

Im Grunde genommen waren ihm alle drei monotheistischen Religionen nichts; denn er war reiner Naturalist. „Nur ein Buch liegt vor aller Augen offen — sprach er — das Buch der Natur. In diesem erhabenen Buche lerne ich meinem göttlichen Urheber dienen und ihn anbeten. Wäre ich auf einer wüsten Insel geboren, hätte ich niemand als mich selbst gesehen, nie gelernt, was sich vorzeiten in einem Winkel der Welt (er meint Bethlehem) begeben, übte ich aber meine Vernunft, kultivierte sie, gebrauchte ich der unmittelbaren Fähigkeit, die Gott mir giebt: so würde ich durch mich selbst lernen, ihn zu lieben, das Gute zu wollen, und ihm zu Gefallen alle meine Pflichten auf Erden zu erfüllen." Warum haben denn aber dies die Griechen und Römer, die das Buch der Natur hatten, nicht gelernt? (Römer 1, 22—25.)

Merkwürdig genug ist es, daß derselbe Mann an andern Orten mit hoher Begeisterung von der Bibel, von Christo und dem Christentume spricht, daß man ihn für einen gläubigen Christen halten könnte. „Ich gestehe euch, daß die Majestät der heiligen Schrift mich in Erstaunen setzt. Die Heiligkeit des Evangeliums spricht zu meinem Herzen. Seht die Bücher der Philosophen mit aller ihrer Hoffart, wie klein sind sie doch neben dieser! Ist's möglich, daß ein zugleich so erhabenes und einfaches Buch Werk von Menschen sei? Ist's möglich, daß der, dessen Geschichte es enthält, selbst nur ein Mensch sei? Welche Sanftmut, welche Reinheit in seinen Sitten! Welch tiefe Weisheit in seinen Reden! Welche Gegenwart des Geistes, welche Feinheit und Trefflichkeit in seinen Antworten! Wenn Plato sein Ideal eines Gerechten malt (siehe des Verfassers Katechesen Artikel II. 3. Aufl. S. 101 f.), der mit aller Schande des Verbrechens bedeckt und doch des Lobes jeder Tugend würdig ist, so zeichnet er Christum Zug für Zug; die Ähnlichkeit ist so schlagend, daß alle Kirchenväter sie bemerkten. Welche Vorurteile, welche Verblendung, es zu wagen, den Sohn des Sophroniskus mit dem Sohn der Maria zu vergleichen! Sokrates, indem er den Giftbecher nimmt, segnet den Mann, welcher ihm weinend den Becher reicht: Jesus betet für seine wütend hassenden Henker mitten unter den fürchterlichsten Qualen. Ja, wenn das Leben und der Tod des Sokrates

eines Weisen Leben und Tod ist, so ist das Leben und der Tod Christi eines Gottes Leben und Tod. Sollen wir sagen, die Geschichte des Evangeliums sei willkürlich erfunden? Nein, so erfindet man nicht; und die Thaten des Sokrates, welche niemand bezweifelt, sind minder beglaubigt, als die Christi." — Was sollen wir zu dieser Stelle sagen? fragt Karl v. Raumer; gehört sie zu den vielen Beweisen, daß Christus auch die widerstrebenden Starken zum Raube habe? Für sich allein genommen, könnte diese Stelle beweisen, daß Rousseau wirklich von der Göttlichkeit des Christentums durchdrungen gewesen; aber vor ihr her geht und nach ihr folgt Verhöhnung des Christentums. Auch religiöse Erziehung stellte er weit zurück. Er sprach: „Ein Kind soll in keiner Religion erzogen werden; wir wollen es nur in den Stand setzen, die zu wählen, zu welcher es der beste Gebrauch seiner Vernunft führen muß." Zu welcher Zeit sollte aber diese Wahl getroffen werden? Gewiß spät; denn Rousseau wollte ja, daß sein Emil im fünfzehnten Jahre noch nicht wisse, daß er eine Seele habe, vielleicht erfahre er das im achtzehnten Jahre noch zu früh. Gott entziehe sich unsern Sinnen; das Wort Geist habe nur Sinn für den Philosophen.

3. Etliche pädagogische und didaktische Grundsätze Rousseaus.

a) Pädagogische Grundsätze. 1. Wir kommen schwach auf die Welt und bedürfen Kräfte, entblößt von allem und bedürfen Beistand. Alles, was wir bei unserer Geburt nicht haben, und brauchen, wenn wir erwachsen sind, das wird uns durch die Erziehung gegeben. (Rousseaus Erziehungsbegriff.)

2. So wie die Mutter die wahre Amme des Kindes ist, so ist der Vater dessen eigentlicher Erzieher. Aber der giebt vor, nicht Zeit zu haben, darum werden die Kinder in Pension ausgethan, wo sie sich von der Liebe entwöhnen; zerstreute Geschwister kennen einander kaum. Es liegt ein schwerer Fluch auf Verabsäumung der Vaterpflicht. (Klagt sich hiermit Rousseau nicht selbst schwer an?)

3. Man bezeige den Kindern nicht unnützes Mitleid bei Schmerzen; diese sollen sie ertragen lernen.

4. Gewährt dem Kinde ja nicht alles, was es verlangt, solch Fordern hat keine Grenze, ihr müßtet Gott sein, um ihm zu genügen. Ihr nährt durch Gewähren die Hab- und Herrschsucht der Kinder und macht sie höchst unglücklich, wenn sie nun früher oder später abschlägige Antworten erhalten und erhalten müssen.

5. Man befolgt jetzt allgemein Lockes Maxime, mit den Kindern zu raisonnieren. Der Erfolg spricht aber nicht für dieselbe; nichts Alberneres, als diese Kinder, mit denen man viel raisonniert hat. Entwickelt sich doch unter allen Fähigkeiten zuletzt der Verstand, und ihn will man anspannen, um die andern entwickeln zu helfen! Das heißt mit dem Ende den Anfang machen.

6. Indem man versucht, den Zögling von der Pflicht des Gehorsams zu überzeugen, fügt man Gewalt, Drohungen, oder was schlimmer ist, Schmeicheleien und Versprechungen hinzu. So durch Eigennutz gelockt, oder durch Gewalt gezwungen, stellen sie sich, als seien sie durch Gründe überzeugt. Gelangweilt, eingeschüchtert habt ihr sie, und bildet euch ein, sie überzeugt zu haben. So gewöhnt ihr sie, ihre geheimen Beweggründe hinter scheinbaren zu verstecken und

euch zum besten zu haben. Den Kindern zeigt Stärke, nicht Autorität, den Männern Gründe. Gewährt ihnen gern, verweigert ungern; was ihr aber verweigert, das sei unwiderruflich verweigert; keine Zudringlichkeit bestimme euch je, euer Nein zurückzunehmen. Hier ist kein Mittelweg; entweder fordre man gar nichts vom Kinde, oder beuge es ohne Umstände zum unbedingtesten Gehorsam. Die schlimmste Erziehung ist die: wenn ihr das Kind zwischen seinem und eurem Willen in der Schwebe laßt, und mit ihm unaufhörlich disputiert, wer von euch Meister sein soll. Hundertmal besser ist's, das Kind ist Meister für immer.

b) Didaktische Grundsätze. 1. Macht euren Zögling auf die Erscheinungen der Natur aufmerksam; ihr werdet ihn dadurch wißbegierig machen. Aber um seine Wißbegierde zu nähren, dürft ihr nie eilen, sie zu befriedigen. Stellt die Fragen seiner Fähigkeit gemäß und überlaßt ihm die Auflösung. Er soll nicht dadurch Kenntnisse besitzen, daß ihr sie mitgeteilt habt, sondern dadurch, daß er sie selbst aufgefunden hat; er soll sein Wissen nicht erlernen, sondern erfinden.

Den eben mitgeteilten Grundsatz erläutert Rousseau selbst durch folgendes Beispiel. Die Lage des Waldes von Montmorency ist Emil als südlich von der Stadt bezeichnet worden. Nach einiger Zeit durchstreift der Erzieher mit seinem Zögling den Wald. Man hat sich verirrt, der Knabe ist erhitzt, müde, hungrig; die Zeit des Mittagsbrotes ist da. Man ist lange ratlos. Wie, wenn man aus dem Schatten der Bäume ersehen könnte, wo Montmorency zu suchen ist? Man folgt der Richtung. Welche Freude, durch die Lichtung winkt die Stadt und das Mittagsessen.

2. Sachen! Sachen! Ich kann es nicht genug wiederholen, daß wir den Worten zu viel Gewalt einräumen. Mit unserer schwatzhaften Erziehungsweise bilden wir nichts als Schwätzer.

3. Die gefährlichsten Geschichtsschreiber für einen jungen Menschen sind die, welche Urteile fällen. Thatsachen! Thatsachen! Thucydides ist nach meinem Urteile das wahre Muster des Historikers. Er erzählt die Thatsachen ohne Raisonnements. Aber er läßt keinen Umstand unberührt, der uns selbst zu einem Urteil nötigen könnte.

Siehe über Rousseau noch: Herder, Werke zur Philosophie und Geschichte. T. 14. Wuttke, Christliche Sittenlehre. Bd. I. S. 241 ff. Dr. Schneider, Rousseau und Pestalozzi.

Zusatz. Im Leben Rousseaus finden sich, wie selbst vorstehende kurze Biographie erkennen läßt, die seltsamsten Widersprüche und Rätsel, die genügend zu lösen, noch keinem seiner Biographen gelungen ist. Als der Verfasser der Schulkunde eben daran war, die Biographie Rousseaus für gegenwärtige Auflage in die Druckerei zu senden, da ging ihm von Cleve her eine von dem Gymnasiallehrer Dr. Julius Hildebrandt abgefaßte Abhandlung zu, in welcher versucht wird, gedachte Widersprüche und Rätsel „vom Standpunkte der Psychiatrie" zu lösen. In dieser, aus sehr umfänglichen Quellenstudien hervorgegangenen, hochinteressanten Abhandlung erscheint vieles im Leben Rousseaus allerdings in einem ganz andern Lichte. Den Herrn Verfasser leitete nebenbei die gewiß edle Absicht, „einem großen Toten, dessen hohe kulturgeschichtliche Bedeutung doch außer Zweifel stehe, zu einem anständigen Namen zu verhelfen, da derselbe als Mensch durchaus ein ganz andrer gewesen, als man auf Grund seiner Bekenntnisse allgemein annehme". Dr. Hildebrandts Abhandlung wird in den betreffenden Kreisen Aufsehen erregen. Auf Wunsch des Herrn Verfassers wird derselben an diesem Orte gern gedacht. Die Abhandlung befindet sich in dem Programm des Königl. Gymnasiums zu Cleve über das Schuljahr 1883/84, ist aber auch separat erschienen in der Verlagsbuchhandlung von R. Gärtner (H. Heyfelder) in Berlin. Preis 1 Mark.

XI. Die Philanthropen.

(Basedow. Salzmann. Campe.)

Philanthrop bedeutet Menschenfreund; Philanthropie Menschenfreundlichkeit. Das schöne Wort ist biblisch; es kommt vor Tit. 3, 4: „Da aber erschien die Freundlichkeit und Leutseligkeit Gottes unsers Heilandes rc." Luther hat hier das Wort Philanthropie (φιλανϑρωπία) mit Leutseligkeit übersetzt. Philanthropinum nannte Basedow die Erziehungs- und Unterrichtsanstalt, die er in Dessau gründete. Philanthropist ist ein Freund und Anhänger der pädagogischen Grundsätze des Basedow. Philanthropinismus oder — wie andere wollen — Philanthropismus heißt die Erziehungs- und Unterrichtsweise des Basedow und seines Instituts.

Die Philanthropen bilden in der Geschichte der Pädagogik eine pädagogische Schule; denn es giebt eine ziemliche Zahl von bedeutenden Männern, die alle nach philanthropischen Grundsätzen Anstalten errichteten, oder doch nach diesen Grundsätzen erzogen und lehrten. Außer Basedow, dem Haupt der Philanthropen, nennen wir nur noch: Wolke, Campe, Salzmann — Guts Muths.

Johann Bernhard Basedow.

(Geb. 1723, gest. 1790.)

1. Basedows Jugend und Lebensgang bis zum Jahre 1774.

Johann Bernhard Basedow wurde 1723 in Hamburg geboren. Sein Vater, ein Friseur, erzog ihn sehr streng. Die übermäßige Strenge des Vaters, die durch seine „bis zum Wahnsinn melancholische Mutter" nicht gemildert ward, brachte den Knaben dahin, daß er entlief und bei einem holsteinischen Landphysikus in Lohn trat, der jedoch, die reiche Begabung des jungen Basedow erkennend, ihn dem Vater zurücksandte und eine Versöhnung stiftete. Basedow wurde nun — im Alter von 18 Jahren — 1741 auf das Hamburger Gymnasium gethan, wo Reimarus, der Verfasser der bekannten Wolfenbüttler Fragmente, Basedows Lehrer war. Als Gymnasiast fertigte er viele Gedichte und gab Privatstunden; was er aber so gewann, vergeudete er in Ausschweifungen. 1744 bezog er, unterstützt von einigen Gönnern, die Universität Leipzig, um Theologie und Philosophie zu studieren. Doch hörte er nicht viel Collegia, sondern wählte — wie er von sich rühmt — den Weg des häuslichen Fleißes, des Bücherlesens und des eigenen Nachdenkens. Im Jahre 1746 ging er als Kandidat nach Hamburg. Noch in demselben Jahre erhielt er eine Hofmeisterstelle bei einem Herrn von Quaalen in Holstein. An dessen 7jährigem Knaben versuchte er eine neue Methode, das Lateinische zu lehren. Das Neue seiner Methode bestand darin, daß er, statt mit Grammatik, mit kurzen lateinischen Sätzen begann,

die er übersetzen ließ, sprechweise abfragte und aus dem Gedächtnis aufschreiben ließ. Sein Zögling machte gute Fortschritte. Nun fing er an, auf dieselbe Weise Französisch von der Gouvernante zu lernen, die er bald darauf heiratete.

Diese Erfolge seiner Methode veranlaßten ihn, in einer Dissertation das Eigentümliche und Vorteilhafte seiner Lehrweise öffentlich darzulegen. Durch Vermittelung des Herrn von Quaalen erhielt Basedow 1753 eine Professur der Moral und der schönen Künste auf der Ritterakademie zu Soroe (spr. Sorö). In seiner Schrift: „Praktische Philosophie für alle Stände", wie in seinen Vorlesungen trat Basedow gegen die positiven Lehren der Kirche auf. Man versetzte ihn zur Strafe ans Gymnasium zu Altona. (1761.) Aber auch hier fuhr Basedow fort, die Kirchenlehre zu bekämpfen. Er that das in der Schrift: „Unterricht sowohl in der natürlichen als biblischen Religion." Gegen diese Schrift schrieb der Senior Götze in Hamburg. Der Stadrat zu Lübeck erließ ein Verbot gegen dieselbe. Auch wurde er mit seiner Familie von der Gemeinde Altonas vom Abendmahl ausgeschlossen; in Lübeck verbrannte man seine Schriften.

Unter diesen Angriffen der Orthodoxie steigerte sich Basedows Opposition gegen das positive Christentum je mehr und mehr. Um dies mit Erfolg zu bekämpfen, wollte er das Volk im Geiste der Wolfenbüttler Fragmente aufklären, im Interesse der Verstandesbildung bessere Methoden einführen, die Jugend nicht für den Himmel der Theologen, wie er sich ausdrückte, sondern für die weltlichen Zwecke des bürgerlich thätigen Lebens erziehen — kurz: der nackte Eudämonismus — eine platte Nützlichkeitsmoral — ward sein pädagogisches Prinzip.

Zur Ausführung seiner pädagogischen Ideen fehlte es ihm an Geld. Um dies zu erlangen, ließ er 1768 ausgehen: „Vorstellungen an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß auf die öffentliche Wohlfahrt." Diese Schrift sandte er an alle regierende Fürsten, Minister, Banquiers, Akademien 2c. mit der Bitte, ihm die Mittel zur Herstellung eines Bilderbuchs zu verschaffen, in welchem er die Encyklopädie des Jugendwissens zusammenstellen und durch Kupfer veranschaulichen wollte. Es gingen gegen 15,000 Thaler ein.

1770 erschien das „Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker". Hier gab Basedow „einen Plan aller seiner auf das Schulwesen gerichteten Wünsche und Vorsätze". Als Hauptzweck der Erziehung bezeichnet er auch hier: „die Kinder zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten." „Wenn wir A. H. Franckes pädagogisches Prinzip mit dem einen Worte Gottseligkeit bezeichnen, so ist Basedows pädagogisches Prinzip mit dem Worte Weltseligkeit ausgesprochen." (Sperber.)

1774 erschien in 4 Bänden „Elementarwerk mit 100 Kupfern". Dies Werk sollte enthalten: „einen geordneten Vorrat aller nötigen Er-

kenntnis zum Unterricht der Jugend vom Anfang bis zum akademischen Alter; zur Belehrung der Eltern, Schullehrer und Hofmeister; zum Nutzen eines jeden Lehrers, die Erkenntnis zu vervollkommnen. In Verbindung mit einer Sammlung von Kupferstichen, mit französischer und lateinischer Übersetzung des Werkes."

Niemeyer hat Basedows Kupferwerk einen veredelten Orbis pictus genannt. „Mit Unrecht — sagt G. Baur —, wenn dies mehr sagen will, als daß die Chodowieckischen Kupfer besser sind, als die höchst anspruchslosen Produkte der Endterschen Offizin zu Nürnberg. Der Orbis pictus beschränkt sich eben darauf, bildlich festzustellen, was sich für Kinder bildlich darstellen läßt, das einzelne, konkrete, anschaubare Ding. Die ausgeführten Kompositionen des Elementarwerkes dagegen verwirren meist mehr, als sie aufklären, und wenn sie moralische Grundsätze und Reflexionen abbilden wollen, so versuchen sie vollends das Unmögliche und geraten zuweilen geradezu in das Absurde." Goethe, der den Orbis pictus schon als Kind hatte kennen lernen, äußerte sich über Basedows Elementarwerk also: „Mir mißfiel, daß die Zeichnungen seines Elementarwerkes noch mehr als die Gegenstände selbst zerstreuten, da in der wirklichen Welt nur das Mögliche beisammensteht, und sie deshalb, ungeachtet aller Mannigfaltigkeit und scheinbaren Verwirrung, immer noch in allen ihren Teilen etwas Geregeltes hat. Jenes Elementarwerk zersplitterte sie ganz und gar, indem das, was in der Weltanschauung keineswegs zusammentrifft, um der Verwandtschaft der Begriffe willen neben einander steht, weswegen es auch jener sinnlich methodischen Vorzüge ermangelt, die wir ähnlichen Arbeiten des Amos Comenius zuerkennen müssen."

2. Basedow gründet das Philanthropinum in Dessau.

Wir bemerkten schon, daß es dem B. nicht genug war, als Schriftsteller die theoretische Pädagogik zu fördern, er wollte seine Grundsätze auch praktisch ausführen. Das führt uns auf sein Dessauer Philanthropin.

Die Idee zur Gründung des Philanthropins faßte Basedow in Frankfurt — an seinem Geburtstagsfeste, den 11. Sept. 1774. Zu dieser Zeit waren auch Goethe und Lavater in Frankfurt, mit denen Basedow oft und viel verkehrte. Interessant sind die Äußerungen Goethes über Basedows Persönlichkeit. „Basedow ward in Frankfurt sehr gesucht, berichtet Goethe, und seine großen Geistesgaben bewundert; allein er war nicht der Mann, weder die Gemüter zu erbauen, noch zu lenken. Mit seinen Plänen konnte ich mich nicht befreunden, ja mir nicht einmal seine Absichten deutlich machen. Daß er allen Unterricht lebendig und naturgemäß verlangte, konnte mir wohlgefallen; daß die alten Sprachen an der Gegenwart geübt werden sollten, schien mir lobenswürdig, und gern erkannte ich an, was in seinem Vorhaben zur Beförderung der Thätigkeit und einer frischeren Weltanschauung lag; allein mir mißfiel, daß die Zeichnungen seines Elementar-

werkes noch mehr als die Gegenstände selbst zerstreuen. Viel wunderbarer jedoch und schwerer zu begreifen, als seine Lehre, war Basedows Betragen. Er hatte bei dieser Reise die Absicht, das Publikum durch seine Persönlichkeit für sein philanthropisches Unternehmen zu gewinnen, und zwar nicht etwa die Gemüter, sondern geradezu die Beutel aufzuschließen. Aber auf die unbegreiflichste Weise verletzte er die Gemüter der Menschen, denen er eine Beisteuer abgewinnen wollte, ja er beleidigte sie ohne Not, indem er seine Meinungen und Grillen über religiöse Gegenstände nicht zurückhalten konnte. Er fühlte den unruhigsten Kitzel, alles zu verneuen, und sowohl die Glaubenslehren, als die äußerlichen kirchlichen Handlungen, nach eignen einmal gefaßten Grillen umzumodeln. Auf eine harte und unverantwortliche Weise erklärte er sich vor jedermann als den abgesagtesten Feind der Dreieinigkeit, und konnte gar nicht fertig werden, gegen dies allgemein zugestandene Geheimnis zu argumentieren."

Das Glück begünstigte die Verwirklichung seiner pädagogischen Ideen. Der edle Fürst Leopold Friedrich Franz von Dessau hatte dem Basedow, damit derselbe Lehrbücher arbeiten könne, schon 1771 einen Jahresgehalt von 1100 Thalern ausgesetzt. Jetzt gewährte er ihm weiter zur Gründung einer Anstalt ein Gebäude mit großem Garten, außerdem 12,000 Thaler Kapital zur Unterhaltung der neuen Anstalt. Außerdem nahm Basedow persönlich und durch Briefe alle Freunde der Menschenbildung innerhalb und außerhalb Deutschlands in Anspruch und erlangte auch auf diesem Wege namhafte Summen. Der 27. Dezember 1774, der 5. Geburtstag des damaligen Erbprinzen von Dessau, war der Stiftungstag des Dessauer Philanthropinums. Diese Anstalt sollte eine Musteranstalt für ganz Europa werden. Basedow versprach, in seinem Philanthropin Reiche für viel Geld zu Menschen, Ärmere für wenig Geld unter dem Namen Famulanten zu Schullehrern zu bilden. Im folgenden Jahre meldeten sich 9 Pensionisten und 6 Famulanten. Basedow wurde in seinem Wirken erfolgreich unterstützt durch Männer mit vorzüglichem Lehrgeschick. Wir nennen von diesen hier: Wolke, Olivier, Simon, Schweighäuser, Salzmann, Campe. (Siehe über dieselben Genaueres Seite 784.) Zudem fehlte es auch der jungen Anstalt nicht an gewichtigen öffentlichen Empfehlungen. Der Philosoph Kant empfahl sie warm, der bekannte fromme Pfarrer Oberlin in Steinthal wünschte ihr Gottes Segen. Dennoch war und blieb die Frequenz im ganzen schwach. Basedow veranstaltete ein öffentliches Examen, damit das Publikum an den Früchten den Wert seiner Sache erkennen möchte. Großsprecherische Einladungen gingen aus in alle Welt. Im Geiste reinsten Utilitarismus sagt er in seiner Einladungsschrift unter anderm folgendes:

„Sendet Kinder zum glücklichen jugendlichen Leben in gewiß gelingenden Studien. Die Sache ist nicht katholisch, lutherisch oder reformiert, aber christlich. Wir sind Philanthropen oder Kosmopoliten. Rußlands oder Dänemarks Souve-

rainetät wird in unsern Lehren und Urteilen nicht nachgesetzt der schweizerischen Freiheit. Der Zweck der Erziehung muß sein, einen Europäer zu bilden, dessen Leben so unschädlich, so gemeinnützlich und so zufrieden sein möge, als es durch die Erziehung veranstaltet werden kann. Es muß also dafür gesorgt werden, daß ihm wenig Verdruß, Schmerz und Krankheit bevorstehe, daß er sich zum aufmerksamen Genusse des Guten gewöhne."

„Hört, ihr Weisen, ihr Menschenfreunde unter den Schriftstellern! Ein Plan für die Eltern und Schulen, Tugendübungen ordentlich anzustellen, ist eines der wichtigsten Bücher zum Besten der ganzen Menschheit. Wären wir reich, wir setzten zehntausend Thaler auf das Buch dieser Art, das innerhalb zweier Jahre erschiene." Solche Sprache nennt Goethe „Beutel aufschließen wollen". Weiter heißt es in jener Einladungsschrift: „Die natürliche Religion und Sittenlehre ist der vorzüglichste Teil der Philosophie, wofür wir selbst sorgen. Im Philanthropin ist anfangs erst Erbauung zum Glauben an Gott den Schöpfer, Erhalter und Herrn der Welt. Bei der allgemeinen Privaterbauung wird mit keinem Worte und keiner That etwas geschehen, was nicht von jedem Gottesverehrer, er sei Christ, Jude, Muhamedaner oder Deist, gebilligt werden muß. Und ebenso allgemein gefällig werden wir allen Freunden christlicher Systeme werden, von Zinzendorf bis an Forster, in den gemeinchristlichen Erbauungen. Zuletzt können Geistliche Kinder verschiedener Konfessionen von der väterlichen Religion belehren, überreden, überzeugen." Dies der religiöse Standpunkt des Philanthropins. Wir kommen weiter unten noch einmal darauf zurück. In betreff der Methoden und deren Leistungsfähigkeit sprach sich Basedow in mehrgedachter Einladung also aus.

„Memoriert wird bei uns sehr wenig. Zum Studienfleiß werden die Lernenden nicht gezwungen, auch nicht durch Verweise. Doch versprechen wir durch die Güte unserer Lehrart und durch die Übereinstimmung derselben mit der ganzen philanthropinischen Erziehung und Lebensart mindestens doppelt soviel Fortgang in den Studien, als man in den besten Schulen, Pensionsanstalten und Gymnasien gewohnt ist. Die Wirkungen, die schon geschaut werden können, zeigen, es sei wahr, was wir versprechen. Alles ist bei uns so vergnügt, daß sich niemand nach Hause zurückwünscht. An fünfzehn Zöglingen ist innerhalb eines Jahres nur selten Notwendigkeit einer Bestrafung vorgefallen. Die Jugend lernt, ohne viel zu sitzen, mehr außer, als in den Lehrstunden. Von der Methode können wir (Gott weiß es, mit Aufrichtigkeit und mit Überlegung) folgendes sagen: Wenn wir erst alle Hilfsmittel und Einrichtungen haben werden, so wird ein zwölfjähriger Knabe, der an Sitten nicht zu sehr verdorben gesendet wird und von mittelmäßiger Fähigkeit ist, wenn er nur die Lesekunst und Schreibekunst der Muttersprache, sonst nichts mitbringt, bei uns ohne Zwang und Unlust in vier Jahren in aller Betrachtung einer der tüchtigsten Bürger auf einer Universität, um in den höheren Fakultäten zu studieren. Denn was in der philosophischen Fakultät für alle und jede Studierende gemeinnützig ist, hätte er bei uns schon so gelernt, daß er keines Lehrers als sich selbst und der Bücher bedürfte, um höhere Grade zu erreichen. Aus diesem Maße der Wirkung unsers Verfahrens kann man alles übrige schließen." Die Großsprecherei liegt hier auf der Hand. Herder äußert sich darüber: „Mir kommt hier alles schrecklich vor. Man erzählte mir neulich von einer Methode, in 10 Jahren Eichenwälder zu machen; wenn man nämlich den jungen Eichen unter der Erde die Herzwurzel abschneide, so schieße alles über der Erde in den Stamm und Äste; das ganze Arkanum Basedows liegt, glaube ich, darin, und ich möchte ihm kein Kalb zu erziehen geben, geschweige einen Menschen."

Das viel versprechende und viel besprochene Examen fand am 13., 14. und 15. Mai 1776 statt. (Im Seminarunterricht möge darüber einiges aus von Raumers Geschichte der Pädagogik mitgeteilt werden.)

Herder urteilt gar zu abfällig über Basedow. Der Philanthropinismus nimmt unstreitig eine wichtige Stelle in der Geschichte der Pädagogik ein. Wir stellen seine wesentlichen Verdienste kurz zusammen.

3. Die Verdienste Basedows und der Philanthropen überhaupt um wesentliche Verbesserungen des Unterrichts und der Disziplin.

Das Dessauer Philanthropin bleibt, ungeachtet seiner Mängel, eine epochemachende Erscheinung. In Basedows Bestrebungen, so sehr seine Großsprecherei mißfallen mag, lagen unbestritten reformatorische Ideen. Diese waren es, von denen wackere Männer angezogen wurden. Basedow und seine Freunde bildeten geradezu eine besondere „pädagogische Schule". Einige der bedeutendsten Männer dieser Schule mögen hier namhaft gemacht werden.

Als ersten, der sich schon 1770 eng an Basedow anschloß, nennen wir: Christian Heinrich Wolke, geb. 1742, gest. 1825. Er war Mitarbeiter am „Elementarwerk", erster Erzieher der Tochter Basedows (Emilie), an der seine Methode „Wundererfolge" aufzuweisen hatte; in der Anstalt lehrte er mit viel Geschick Mathematik, Naturkunde u. a. Später entzweite er sich jedoch mit Basedow und verließ das Philanthropin.

Ferdinand Olivier, vor seinem Eintritt ins Philanthropin Lehrer in der Schweiz, ist berühmt wegen seiner Verdienste um die Leselehre und das Deutsche überhaupt. Seine wichtigste Schrift führt den Titel: „Ortho-epo-graphisches Elementarwerk" oder „Lehrbuch über die in jeder Sprache anwendbare Kunst, rechtsprechen, lesen und rechtschreiben zu lehren."

Simon und Schweighäuser, ebenfalls zu den ersten Mitarbeitern Basedows zählend, galten als tüchtige Philologen.

Ernst Christian Trapp war, nachdem er zuvor an verschiedenen Anstalten gewirkt hatte, eine Zeit lang Leiter des Philanthropins. Später war er Professor der Pädagogik an der Universität Halle. Er brachte in seinem „Versuch einer Pädagogik" die Grundsätze und Lehren der philanthropinischen Schule in ein System und suchte die Erziehung durch die Psychologie zu begründen.

Von ganz hervorragender Bedeutung sind Salzmann und Campe, die beide einige Zeit dem Philanthropin angehört haben. (Siehe unten deren Biographien!)

Lassen wir nun einige pädagogische und methodische Grundsätze folgen, nach denen man im Philanthropin arbeitete.

Die Philanthropen sorgten für eine vernünftige Pflege des kindlichen Körpers. (Physische Erziehung.) Beengende und nachteilig wirkende Bekleidung wurde beseitigt, eine einfache und zweckmäßige eingeführt, durch Leibesübungen und Arbeit der Körper gewandt gemacht und gekräftigt, durch einfache Kost wohl genährt. Auch den Spielen erkannten sie ihr Recht zu. (Siehe Schulkunde §. 221 u. 222 die Aufsätze von Dr. Lion über Jugendspiele und Handfertigkeitsunterricht.)

Der fast noch allgemein herrschenden Methode mechanischen Auswendiglernens wirkten sie ganz entschieden entgegen. Sie suchten durch gute Methoden das Interesse der Kinder so zu wecken und zu unterhalten, daß diesen das Lernen zur Lust wurde. Geriet man auch in

der Wahl der Mittel hie und da auf Spielereien, so lag selbst zu diesen nach dem ihnen zu Grunde liegenden Prinzip eine gewisse Berechtigung vor.

Indem die Philanthropen durch naturgemäße Behandlung des Unterrichts im Kinde lebhaftes Interesse zu wecken suchten, milderten sie die damals in den Schulen vielfach noch herrschende harte Zucht. Es ist in der That ein hohes Verdienst der Philanthropen, daß sie durch den Unterricht selbst das Kind zum Aufmerken, Denken und so zum freiwilligen Gehorsam nötigen wollten. Die Güte der Methode übt sicher den bedeutendsten Einfluß auf Disziplin und disziplinarische Maßnahmen aus. Es gilt als Grundsatz: je naturgemäßer der Unterricht erteilt wird, desto mehr wirkt er erziehlich und erleichtert die Disziplin. (Siehe Ratke!)

Die Philanthropen huldigten auch schon dem Pestalozzischen Prinzip der Anschauung, wie das Elementarwerk mit seinen 100 Kupfertafeln beweist.

Olivier wirkte insbesondere auf die Methode des Sprachunterrichts bessernd ein. In Bezug auf das Erlernen fremder Sprachen war die Methode des Philanthropins eigentümlich. Der Gang war so: Übungen im Sprechen der fremden Sprachen, darauf Übungen im Lesen von Autoren, erst später Grammatik, mit der man in andern Schulen gewöhnlich den Anfang machte. Gesner sagt, „es sei hundertmal leichter, durch den Gebrauch und die Übung ohne Grammatik eine Sprache zu erlernen, als ohne Übung und ohne Gebrauch allein aus der Grammatik".

Im geographischen Unterricht ging das Philanthropin ganz richtig von der Heimat aus. Von der Lehrart desselben heißt es: „Der Anfang von dem Grundriß einer Stube, Wohnung, Stadt und bekannter Gegend, und alsdann erst der Fortgang zur Karte eines Landes, bis zum Weltteile, ist etwas Wesentliches."

Basedow erkannte auch die Bedeutung und den Wert guter Lehrmittel. In der That gehen Verbesserung der Lehrmittel und Verbesserung der Lehrmethoden Hand in Hand. Basedow hat im allgemeinen ein Recht zu der Behauptung: „Bei guter Methode und zweckmäßigen Lehrmitteln läßt sich in der Hälfte der Zeit viel mehr erreichen, als bei schlechter Methode und unvollkommenen Lehrmitteln".

4. Schicksal des Dessauer Philanthropinum und Basedows Lebensende.

Das Philanthropinum zählte zwei Jahre nach seiner Eröffnung erst 13 Pensionäre, 1778 33, in der Blütezeit 52; von da ging es in seiner Frequenz rapid abwärts. Worin mag das seinen Grund gehabt haben? Wichtige Bedingungen fröhlichen Gedeihens waren vorhanden: reichliche pekuniäre Unterstützung, öffentliche Empfehlungen vielgeltender Autoritäten, vorzügliche Lehrkräfte.

Daß es schon in den ersten Jahren seines Bestehens mit dem Institute nicht recht vorwärts gehen wollte, daran hatte sicher Basedows launenhaftes und unverträgliches Wesen viel Schuld. Die Persönlichkeit Basedows war vielen geradezu widerwärtig. Auch wurde eine Anzahl sonderbarer methodischer Spielereien öffentlich verspottet. Der Hauptgrund aber dafür, daß das Institut so wenig Vertrauen fand, liegt sicherlich in der Charakterlosigkeit des religiösen Grundprinzips. Das Philanthropin wollte eine ganz allgemeine Religion für Kinder von Eltern der verschiedensten Bekenntnisse, ja der verschiedensten Religionen. Er nahm der Religion gegenüber eine derartige neutrale Stellung ein, daß er in seinem „Elementarwerk" eine so unparteiische Beschreibung der Religionen dergestalt zu geben versprechen konnte, „daß sie schlechterdings nicht anzeige, von welcher Religion der Verfasser selbst sei". Wie konnte ein gewissenhafter evangelischer Vater sein Kind einer Anstalt anvertrauen, die prinzipiell zu einem kalten und schalen Indifferentismus erzog. Das Philanthropin stellt das Bild der konfessionslosen Schule in der vollendetsten, aber auch in der kläglichsten Gestalt dar. Die Idee selbst ist durch und durch unpädagogisch. Schleiermacher nennt „Inkonfessionalität **das Widersinnigste,** was angestrebt werden kann". Dies Urteil gilt noch heute. Wenn ein getauftes Kind, das mitten in der Christenheit lebt, das mit der Familie christliche Feste feiert und christliche Gebräuche übt, bis zum 14. Jahre in seiner Schule von der christlichen Geschichte und Lehre nichts oder kaum Nennenswertes gehört und gelernt hat: was wird dann der Geistliche noch wirken können, wenn er es nun erst, und zwar in der knapp zugemessenen Zeit des Konfirmandenunterrichtes, in die Lehren der ev. Kirche einführen soll? Kein Gärtner wird die Bäumchen erst verkrüppeln lassen, um ihnen erst dann eine himmelanstrebende Richtung zu geben. Christi Gebot aber lautet: „Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht; denn solcher ist das Reich Gottes."

Auch in Bezug auf die wissenschaftlichen Leistungen entsprach das Philanthropin nicht den Erwartungen, die man um deswillen zu hegen berechtigt war, weil es selbst sie so zuversichtlich versprochen. Kirsch sagt darüber in Hergangs Encyklopädie: „Die Art und Weise, wie die Philanthropen die Kinder zu erziehen pflegten, hat eine vorlaute, ja naseweise Jugend herangebildet; sie hat das Lernen zu sehr in Spiel verwandelt, kein Wunder, wenn die jungen Leute nun ernstere Beschäftigungen scheuen und das ganze Leben zum Spiele machen möchten. Der Philanthropinismus (nämlich der Dessauer, denn den Schnepfenthaler nehmen wir allemal aus) konnte nie zu gründlicher Gelehrsamkeit, sondern nur zu seichter Vielwisserei führen. Aber — am schädlichsten hat er durch die religiöse Richtung gewirkt, die er nahm: „er hat den Kindern das Gemüt genommen und ihnen nichts gelassen, als einen durchkälteten Verstand". Es wurde eben, mit Herder zu reden, den „jungen Eichen unter der Erde die Herzwurzel abgeschnitten".

Basedow hat durch eigene Schuld in seiner amtlichen Stellung zu den Lehrern seines Instituts viel Unangenehmes erfahren. Schon im Dezember 1776 mußte Basedow um der Erhaltung der Anstalt willen sich von der Oberleitung derselben zurückziehen; die Direktion wurde Campe übertragen. (Von diesem später.) Schon nach 4 Jahren von Errichtung des Philanthropins wurde seine Stellung in seiner eignen Anstalt ganz unhaltbar. Er trat ins Privatleben zurück, und lebte von 1778 ab bald hie bald da, bis er endlich den 25. Juli 1790 in der Stadt Magdeburg das Zeitliche segnete. Es entspricht ganz seiner phantastischen Utilitätsschwärmerei, wenn er von dieser Welt schied mit der testamentarischen Bestimmung: „Ich will seziert sein zum Besten meiner Mitmenschen."

Es entstanden an verschiedenen Orten philanthropinische Anstalten: zu Marschlins in der Schweiz unter Ulysses von Salis; zu Hildesheim unter Bahrdt; zu Colmar unter Pfeffel und Lerse; in Trittaw unter Campe. Die eben genannten Anstalten hatten jedoch keinen langen Bestand. Nur ein Philanthropin besteht auch jetzt noch: das von dem sehr würdigen Salzmann in Schnepfenthal gestiftete.

Karl Fr. Bahrdt war ein theologischer Freigeist und ein sittlich verkommener Mensch, der zuletzt in Halle als gewöhnlicher Schenkwirt lebte. Nichts desto weniger war er ein Mann von pädagogischem Scharfblick, der methodische Grundsätze aufgestellt hat, die ihre Geltung behalten. Siehe die gründliche Schrift von Leyser, K. Fr. Bahrdt, der Zeitgenosse Pestalozzis, sein Verhältnis zum Philanthropinismus und zur neuern Pädagogik. 2. Aufl. 1870.

Über Salzmann und Campe lassen wir kurze Biographien folgen.

Christian Gotthilf Salzmann.

(Geb. 1744, gest. 1811.)

und

Johann Christian Friedrich Guts Muths.

(Geb. 1759, gest. 1839.)

Die Überschrift giebt die Namen von zwei hochverdienten Pädagogen, denen wir gern eine recht ausführliche Biographie widmeten, wenn's der Raum gestattete. Die Lebensführung beider hat namentlich für Jünglinge der Seminare viel Erbauliches.

Christian Gotthilf Salzmann wurde geboren 1744 zu Sömmerda, einem Städtchen unweit Erfurt. Sein Vater war Prediger. Der Sohn widmete sich derselben Berufsart. 1768 hatte er seine theologischen Studien vollendet und wurde im Alter von 24 Jahren Pfarrer in Rohrborn, 1781 Prediger in Erfurt. In demselben Jahre erhielt er einen Ruf als Religionslehrer und Liturg an das Philanthropin in Dessau. Obgleich als Prediger sehr beliebt, nahm er aus Liebe zur

Pädagogik diesen Ruf gern an. Mit Basedow vertrug er sich indes nicht lange; ärgerlicher Händel wegen verließ er Dessau schon 1784 wieder.

Salzmann hatte im Gothaischen bei Waltershausen ein Gut gekauft, Schnepfenthal genannt. Hier wollte er eine eigene Erziehungsanstalt gründen. Der Herzog von Gotha unterstützte sein Vorhaben mit einem Geschenk von 4000 Thalern. Durch ein pädagogisches Schriftchen, das er „Krebsbüchlein" genannt, hatte er sich schon als Pädagog bekannt gemacht. Gleichwohl wollte es mit der neuen Anstalt gar nicht gehen. Rührend zu lesen ist, was er darüber selbst schreibt. „Ich hatte das Werk angefangen — schreibt er — um Kindern eine gute Erziehung geben zu können, und noch hatte kein einziger Vater das Vertrauen zu mir, mir sein Kind anzuvertrauen. Da stand ich einst mit schweren Sorgen am Fenster und sahe den Vollmond hinter dem Wäldchen hervorkommen. Da faßte ich die Meinen bei den Händen und sprach:

„Schau über dich! wer trägt der Himmel Heere?
Merk auf: wer spricht: Bis hieher! zu dem Meere?
Ist er nicht auch dein Helfer und Berater,
Ewig dein Vater?

Lasset uns Mut fassen, meine Lieben! Der Gott, der diesen schönen Mond geschaffen hat, kann alles möglich machen. Er wird mit uns sein; er wird uns schützen und segnen, wenn wir immer rechtschaffen handeln und der Tugend treu bleiben."

Er hatte das Gelübde gethan, sein Unternehmen in Schnepfenthal mit einem Gottesopfer einzusegnen. In seiner Menschenfreundlichkeit wollte er nämlich als ersten Zögling ein begabtes Kind unentgeltlich aufnehmen. Wunderbar ist es nun, wie ihm von Gott ein solches zugeführt wurde, gleich merkwürdig, wie ihm mit diesem Knaben ein Lehrer zugeführt wurde, der wesentlich zu dem hohen Ruf beitrug, den Schnepfenthal in der Folge genoß. Der Knabe hieß Karl Ritter, der nachmals der berühmte Reformator der geographischen Methode geworden; der Lehrer aber Guts Muths, den man den Erzvater des schulmäßigen Turnens genannt hat, wie den bekannten Jahn den Vater des deutschen Turnwesens.

Johann Christian Friedrich Guts Muths, geboren zu Quedlinburg 1759, besuchte das dasige Gymnasium. Ein Arzt, mit Namen Ritter, erbat sich vom Gymnasialrektor für seine fünf Kinder einen Gymnasiasten zum Lehrer seiner Kinder. Guts Muths, ein überaus fleißiger Schüler, widmete sich auch der Bildung der ihm anvertrauten Kinder aufs eifrigste, und mit solchen Erfolgen, daß der dankbare Vater mit ihm einen Freundschaftsbund schloß und sich von ihm auch das Versprechen geben ließ, nach Vollendung seiner Universitätsstudien in seine alte Stellung zurückzukehren. Guts Muths studierte in Halle Theologie und Pädagogik. Nach Vollendung dieser Studien kehrte er, dem gegebenen Versprechen gemäß, in das Rittersche Haus nach Quedlinburg

zurück. Der Arzt Ritter starb jedoch bald. Guts Muths blieb im Hause der Witwe. Diese hatte aber bald mit bitterer Not zu kämpfen, und erklärte deshalb dem Kandidaten Guts Muths, ihm ferner Gehalt nicht mehr zahlen zu können. Da ihr die Erziehung ihrer jüngsten Kinder so sehr am Herzen lag, wandte sie sich in ihrer Not an mitleidige Menschenfreunde. Das betreffende Zeitungsblatt kam nun merkwürdigerweise in die Hand Salzmanns, der darin sogleich eine göttliche Fügung erkannte. Er ließ die Witwe mit ihrem jüngsten Kinde nach Schnepfenthal kommen. Er fand den im sechsten Lebensjahre stehenden Knaben wohl befähigt und gut vorbereitet, so daß er ihn mit Vergnügen in seine Anstalt aufnahm. Er sorgte weiter menschenfreundlich für die Witwe und nahm noch einen zweiten Knaben in seine Anstalt auf. An Guts Muths, von dessen Lehrbefähigung er sich überzeugt hielt, richtete er die Aufforderung, in seine Anstalt als Lehrer einzutreten. Guts Muths nahm diese Offerte an (1785), und blieb der Anstalt treu bis an sein Ende.

Salzmann hatte in Dessau den Wert und die Notwendigkeit körperlicher Erziehung kennen gelernt. Er übertrug nun dem Guts Muths die Pflege der Leibesübungen, nicht bloß die methodische Pflege des Turnens, sondern auch die Jugendspiele und die methodische Behandlung der Handfertigkeitsarbeiten. Alle diese Übungen hat Guts Muths in ein vollständiges System verarbeitet. 1793 erschien die erste Ausgabe seiner Gymnastik, eine pädagogische Schrift, die der Vorläufer einer überaus reichen Litteratur auf diesem Gebiete geworden. (Siehe Schulk. §. 221 und 222!)

In Schnepfenthal wirkten außerdem noch ausgezeichnete Lehrer; wir nennen nur: Bechstein, Lenz, Weißenborn.

Nun nur noch einiges über Salzmanns Schriften und pädagogische Grundsätze.

1778 schrieb er: „Unterhaltung für Kinder und Kinderfreunde."

1780 erschien sein „Krebsbüchlein, oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder". Auf dem Titel zeigt ein Bild einen alten und drei junge Krebse in einem Teiche mit der Überschrift: Faciam, mi papule, si te idem facientem prius videro. (Ich werd's thun, mein Väterchen, wenn ich zuvor sehen werde, daß du es thust.)

Von den Regeln, die Salzmann giebt, wie man es anzufangen habe, um sich bei Kindern unbeliebt zu machen, hier nur einige.

1. Man darf ihnen nur Unrecht thun, so wird der Haß von selbst erfolgen.
2. Man kann diese Absicht auch erreichen, wenn ein Ehegatte sich bemüht, Widerwillen gegen den andern beizubringen.
3. Versage deinen Kindern unschuldige Ergötzlichkeiten, und sie werden dir gewiß gram werden.
4. Auch durch Verspottung deiner Kinder kannst du dich bei ihnen verhaßt machen.

1797 erschien sein „Himmel auf Erden", eine Schrift, die ihm das Vertrauen vieler Eltern zuwendete.

1806 erschien von ihm: „Das Ameisenbüchlein, oder Anweisung zu einer

vernünftigen Erziehung der Erzieher". Auf dem Titel findet sich ein Ameisenhaufen mit der Unterschrift: Spr. Sal. 6, 6: „Gehe hin zur Ameise, du Fauler, siehe ihre Weise an und lerne!" In dieser Schrift kommen herrliche Stellen vor; von diesen hier nur einige.

„In keiner Klasse von Menschen findest du so viel Empfänglichkeit für alles Gute, als bei Kindern. Ihr Herz ist die wahre Jungfernerde, in welcher jedes Samenkorn schnell Wurzel schlägt und emporwächst; es ist ein Wachs, das sich willig in jede Form schmiegt, in die du es drückst."

„Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen. Sobald er Kraft und Unparteilichkeit genug fühlt, dieses zu thun, so ist er auf dem Wege ein guter Erzieher zu werden."

„Der wichtigste Teil der Erziehung ist die Gewöhnung zur Sittlichkeit. Wo diese fehlt, hat die übrige Erziehung wenig oder gar keinen Wert. Meine Meinung ist diese: Der Erzieher soll den Zögling dahin zu bringen suchen, daß er selbst das Gute wolle und es thue, nicht deswegen, weil er von der Befolgung des Gebotes Belohnung und von der Übertretung Strafe zu erwarten hat, sondern weil er selbst will."

„Das alte Sprichwort: Non ex quovis ligno fit Mercurius — kann auch auf den Erzieher angewendet werden. So wie es nicht jedem Menschen gegeben ist, ein Maler oder Dichter, auch beim besten Willen oder der besten Anweisung zu werden, so ist es auch nicht jedes Menschen Sache, das Geschäft der Erziehung mit gutem Erfolge zu treiben. Es gehört dazu eine eigne natürliche Anlage. Man kann in hohem Grade rechtschaffen und weise sein, viele Wissenschaft und mannigfaltige Geschicklichkeit besitzen und doch, wenn jene Gabe fehlt, unvermögend sein, auf Kinder zu wirken und sie zu lenken."

Über dem Eingange zur Anstalt in Schnepfenthal befanden sich die Buchstaben: **D. D. u. H.**; diese sollen bedeuten: „Denken, Dulden und Handeln". Hierzu bemerkt Guts Muths: Sie standen nicht bloß pro forma über dem Eingange, sie stammten aus dem Innern des kraftvollen Mannes als echtes Symbol seiner Denkart.

Joachim Heinrich Campe.

(Geb. 1746, gest. 1818.)

Joachim Heinrich Campe wurde 1746 zu Deensen, einem Dorfe im Braunschweigschen geboren. Seine Gymnasialbildung erhielt er auf der Schule zu Holzminden. Er studierte zu Halle Theologie. 1773 wurde er Feldprediger in Potsdam. Vom Fürsten Franz von Dessau wurde er als Edukationsrat an das Philanthropin berufen und übernahm die Leitung desselben im Jahre 1777. Der unverträgliche, arrogante Basedow machte ihm aber sein Wirken so schwer, daß der edle Campe noch in demselben Jahre diese Stelle zu Dessau wieder aufgab. Er gründete nun selbst eine Erziehungsanstalt zu Trittaw in der Nähe Hamburgs, die er jedoch schon 1787 wieder aufgab, um einem Rufe des Herzogs Karl von Braunschweig zu folgen, wo er im Verein mit andern gleichstrebenden Männern das Schulwesen reformieren sollte. An dem Widerstand des Konsistoriums und der Landstände scheiterte jedoch der Reformationsplan. Campe widmete sich nun der Schriftstellerei und hat auf diesem Gebiete Großes gewirkt; er gilt vorzugsweise als der

Schriftsteller des Philanthropismus. Die berühmteste seiner Jugendschriften ist sein „Robinson der Jüngere“, die 1779 zum ersten Male erschien, in viele Sprachen übersetzt wurde und 1876 die 92. Auflage erlebte.

Robinson ist ursprünglich ein englischer Roman, von Daniel Defoe verfaßt, unter dem Titel „Robinson Crusoe“ (spr. Krüsso). Defoe erzählt in „wunderbar anschaulicher, schlicht natürlicher Darstellung die mannigfaltigen Schicksale eines von Jugend auf durch abenteuerlustigen Sinn in der Welt umhergetriebenen Engländers, dessen einsames Leben auf einer menschenleeren Insel nahe der Orinokomündung, wohin er durch Schiffbruch verschlagen worden, die erfindungsreiche Art seiner dortigen Einrichtung, seine Befreiung, Heimkehr und abermalige Fahrt in die Fremde, aus der er erst nach ereignisvollen Reisen in Indien, China, Sibirien rc. als begüterter Mann ins Vaterland zurückkommt.“

Dieser englische Robinson hat zahllose Auflagen, Übersetzungen und Nachahmungen erfahren. Von den Nachbildungen, welche unter dem Namen Robinsonaden zusammengefaßt werden, ist der Campesche Robinson der bedeutendste und verbreitetste. Auch dieser ist in Überarbeitungen erschienen. Welche Bedeutung Robinson im Herbart-Zillerschen Lehrplan hat, ist §. 116 ausführlich dargelegt worden.

Von den übrigen schriftstellerischen Arbeiten Campes erwähnen wir nur noch: Seine „Reisebeschreibung“, seinen „Theophron, oder der erfahrene Ratgeber für die Jugend“ und sein „Revisionswerk des gesamten Schul- und Erziehungswesens“.

XII. Friedrich Eberhard von Rochow.

(Geb. 1734, gest. 1805.)

„Rochow genuit Wilberg, Wilberg genuit Diesterweg et fratres ejus.“ Hiermit ist die historisch-pädagogische Bedeutung Rochows genügend gekennzeichnet. Wenn man ihn weiter den Reformator der Landschulen nennt: so ist damit auch das Gebiet bezeichnet, auf dem er sich vornehmlich verdient gemacht. Es darf darum ein kurzes Lebensbild dieses edlen und um das Schulwesen hochverdienten Mannes in unserer Schulkunde nicht fehlen. Nebenbei ist Fr. v. R. ein leuchtendes Vorbild aller Standesherren, die von ihm lernen möchten, wie es ihre Pflicht ist, sich auch des leiblichen und geistlichen Elends ihrer Gutsangehörigen väterlich anzunehmen. Bei v. R. hatte — wie er selbst sagt — das Jahr fünf Quartale; das Einkommen des fünften verwandte er zu Humanitätszwecken. Es war der edle Rochow ganz derselben Meinung, die der Herzog Ernst der Fromme von Gotha hatte: „Wer Rechte haben will, muß auch Pflichten übernehmen.“

1. Jugendbildung und Militärdienste. — Friedrich Eberhard von Rochow war der Sohn des preußischen Staatsministers

Friedrich Wilhelm von Rochow. Der geistig reichbegabte Knabe erhielt im Elternhause eine vortreffliche Erziehung und Bildung (von 11 Hofmeistern). Von da kam er auf die Ritterakademie zu Brandenburg. Er trat frühzeitig ins Militär ein, wurde 1752 Offizier bei der Garde du Corps. 1756 zog er mit ins Feld gegen Österreich. In der Schlacht bei Lowositz erhielt er einen Schuß durch den linken Arm. Zu seiner Wiederherstellung wurde er nach Leipzig gebracht. Hier machte er die Bekanntschaft mit Gellert und anderen Gelehrten, deren Umgang der junge Mann zur Förderung seiner wissenschaftlichen Studien benutzte. Mit Gellert blieb er fortgesetzt im Briefwechsel. Als sein Arm geheilt war, begab er sich wieder zum Heer, wurde aber in der Schlacht bei Prag (1757) an der rechten Hand derart verwundet, daß er den Militärdienst ganz aufgeben mußte. Er erhielt 1758 ehrenvollen Abschied. Sein König ernannte ihn zum Domherrn bei dem Domstift Halberstadt.

2. v. Rochow als Verwalter seiner Güter — ein Vater seiner Gutsangehörigen.

1760 erhielt v. R. die väterlichen Güter zu selbständiger Verwaltung, nämlich die in der Nähe von Brandenburg gelegenen Herrschaften Krahne, Reckan (auch Rekahn geschrieben), Gentin u. a. Er verwaltete diese Güter mit großer Umsicht. Gleichzeitig bildete er sich wissenschaftlich fort. Dabei schloß er sich nicht etwa von seinen Gutsangehörigen ab; er lebte und webte vielmehr unter seinen Bauern, wie ein Vater unter seinen Kindern. So lernte er die bei ihnen herrschende große Unwissenheit kennen. Vielen anderen Gutsherren war die Unwissenheit ihrer Gutsangehörigen ganz recht; sie sprachen offen aus, die Geschäfte, zu welchen der Art Leute zu gebrauchen, erfordern keinen aufgeklärten Verstand; würden sie durch Unterricht zu aufgeklärt, dann würden sie sich gegen ihre Gutsherren auflehnen, wie dafür die Geschichte des Bauernkrieges von 1525 ein warnendes Beispiel gebe. Der edle Rochow dachte ganz anders. Er entgegnete auf Äußerungen der bezeichneten Art: „Um den scheinbaren Einwurf zu widerlegen, ist es nötig, über Worte sich zu verständigen. Klug und verständig werden, heißt bei mir nicht, arglistig, treulos, rebellisch und, den höheren und bessern Einsichten widersprechend, neuerungssüchtig und seines Berufes überdrüssig werden, sondern ich nenne nur denjenigen klug, der die Pflichten seines Standes kennt, die Vorteile desselben zu nutzen weiß und selbst aus dem Übel das damit vermischte Gute herauszufinden versteht. Was schadet also der Unterricht in der wahren Klugheit dem Staate? Sollte nicht vielmehr jeder Staat unsäglich große Vorteile davon haben, wenn z. B. alle Menschen gewissenhaft würden? Aber das Wissen gründet sich auf Religion, die im Verstande und Wollen wirkt, und ohne gute Erziehung und Unterweisung dem Menschen nicht mitgeteilt werden kann."

v. R. hielt jeden Menschen für bildungsfähig; daher es eine heilige

Pflicht sei, jedem Bildung zu geben. Auch der einfache Landmann müsse so weit gebildet werden, als es ihm für seine Lebensverhältnisse nötig und nützlich sei. Er machte in den Jahren 1771 und 1772 die traurige Erfahrung, daß Dummheit schlimmer sei, als eine verheerende Krankheit.

1771 und 1772 waren nämlich für Deutschland Jahre großen Elends. Infolge von zwei sehr nassen Sommern waren Wiesenwachs und Feldfrüchte großenteils verdorben; von daher großer Mangel an Getreide und Viehfutter. Weitere Folgen waren bei den Menschen epidemische Krankheiten, bei dem Vieh verheerende Seuchen. Der edle Rochow suchte die Not seiner Gutsangehörigen nach Möglichkeit zu lindern. Er hielt ihnen auf seine Kosten einen Arzt, ließ die Arzeneien unentgeltlich verabreichen. Ferner sandte er schriftliche Anweisungen in die Häuser, wie man durch Reinlichkeit und eine verständige Lebensweise sich gegen die herrschende Epidemie schützen könne. Aber welch' traurige Erfahrung mußte er da machen! Die Bauern nahmen zwar die Arzeneien an, aber sie nahmen sie nicht ein oder gaben sie nicht ein, sondern gingen dafür zu Quacksalbern, Wunderdoktoren, Scharfrichtern, denen sie viel Geld zahlten, und — starben schließlich meist elend dahin, während sie bei zeitiger Anwendung der rechten Mittel wohl hätten erhalten werden können. Die geschriebenen Verhaltungsregeln beachteten sie ebenfalls nicht. Viele Bauern konnten sie nicht einmal lesen. Da ward dem edlen v. R. klar, daß bei Unwissenheit und Dummheit Menschen zu Mördern an sich selbst werden könnten. In tiefen Gram ob dieses geistigen Elends versunken, saß er eines Tages (es war am 14. Februar 1772) an seinem Schreibtische. Er zeichnete einen Löwen, der von einem Netz so umstrickt war, daß er sich nicht regen konnte. Dies Bild deutete er also: „So liegt auch die edle kräftige Gottesgabe Vernunft, die doch jeder Mensch hat, in einem Gewebe von Vorurteilen und Unsinn dermaßen verstrickt, daß sie ihre Kraft so wenig wie hier der Löwe die seinige brauchen kann. Ach, sprach er weiter, wenn doch eine Maus käme, die einige Maschen dieses Netzes zernagte, vielleicht würde dann dieser Löwe seine Kraft äußern und sich losmachen können." Er zeichnete nun auch noch eine Maus hin, die schon einige Maschen des Netzes, worein der Löwe verwickelt lag, zernagt hatte. Wie ein Blitzstrahl fuhr der Gedanke durch die Seele: „Wie, wenn du diese Maus würdest!" Und nun enthüllte sich ihm die ganze Kette von Ursachen und Wirkungen, warum der Landmann so sei, wie er ist. „Er wächst, so sagte er sich, auf als Tier unter den Tieren. Sein Unterricht kann nichts Gutes wirken. Der gröbste Mechanismus herrscht in seinen Schulen. Sein Prediger spricht hochdeutsch, er plattdeutsch. Beide verstehen sich nicht. Die Predigt ist eine zusammenhängende Rede, die er wie zur Frone hört, weil sie ihn ermüdet, indem er, an Aufmerken und Periodenbau nicht gewöhnt, ihr nicht folgen kann; ja selbst, wenn sie gut ist, so weckt auch das Bündige derselben bei ihm keine Überzeugung. Niemand be-

mühet sich, die Seelen der Jugend zu veredeln. Ihre Lehrer sind gewöhnlich, wie Christus sie nennt, blinde Leiter, und so leidet denn der Staat bei diesem Zustande der Sachen mehr Verlust, als in der blutigsten Schlacht. O! dachte er, muß es denn so sein? Kann der Landmann, diese eigentliche Stärke des Staatskörpers, nicht auch verhältnismäßig gebildet und zu allem Guten geschickt gemacht werden? Wie viel tüchtige Menschen hättest du nicht in diesem Jahre deinem Vaterlande gerettet, die jetzt ein Opfer ihrer entsetzlichen Stupidität geworden sind? Ja, du willst diese Maus sein. Gott helfe mir!"

3. Was v. R. für Volksbildung gewirkt. — Aus diesen Worten erkennen wir, wie tiefes Mitleid v. R. mit dem unwissenden Landvolke hatte, und wie dies ihn antrieb, Reformator der Landschulen zu werden. In jener wichtigen Stunde entwarf er auch sofort die Grundzüge einer neuen Schulordnung für Landschulen. Aus jenen Skizzen ging die erste pädagogische Schrift Rochows hervor, die er schon Ostern desselben Jahres unter dem Titel herausgab: „Versuch eines Schulbuchs für Kinder und Landleute, oder zum Gebrauch in Landschulen." Dies Buch war aber mehr für Lehrer geschrieben, die er Einblicke in ihre Aufgabe thun lassen wollte, ohne ihnen das Selbstdenken und Selbsterfinden zu ersparen. In seinem Schulbuch gab er ihnen zur Verwendung im Schulunterricht kurze Abhandlungen über: Aufmerksamkeit und Wißbegierde — Ursache und Wirkung — Wahrheit, Gewißheit, Wahrscheinlichkeit, Irrtum, Glaube, Unglaube, Leichtgläubigkeit, Aberglaube — etwas über die menschliche Seele u. s. w. u. s. w.

Als dieser adlige Herr als pädagogischer Schriftsteller auftrat, da wurden Stimmen laut, was denn dieser Saul unter den Propheten wolle, der sich in pädagogische Dinge mische, die er doch nicht verstehen könne. Auf dies Gerede gab er zur Antwort: „Mich jammert des Volks, das neben der Mühseligkeit seines Standes von der Last seiner Vorurteile gedrückt wird." Treffliche Antwort — beschämende Abfertigung! Sie bezeichnet die Erziehung und Bildung des Menschen als ein Werk der Barmherzigkeit. Und ist sie das nicht zu aller Zeit? R. fordert darum von jedem Lehrer ein Herz, wie es jeder Missionär haben müsse, der sich aus Mitleid der Heidenbekehrung widme: „Ohne Schullehrer, die nicht eigentliche Missionariengesinnung haben, wird zur wahren Besserung der menschlichen Seelen nichts ausgerichtet werden."

Um dem Landschulwesen gründlich aufzuhelfen, sorgte v. R. für gute Schulhäuser, für gute Lehrer mit ausreichendem Einkommen, für eine gute äußere Schulordnung, für Verbesserung der Schulmethoden, für gute Schulbücher u. s. w.

Die Schulhäuser waren in jener Zeit namentlich auf dem Lande durchgängig noch sehr ungenügend, Schulstube und Wohnung des Lehrers mit seiner Familie gewöhnlich beisammen. Fr. v. R. erbaute in den

Dörfern seiner Herrschaften aus eigenen Mitteln zweckmäßige Schulhäuser und gab den Schulstuben eine angemessene Ausstattung. Seine Schulhäuser galten daher als Muster.

Gute Lehrer machen gute Schulen. Darum ging die vornehmste Sorge R.s dahin, für seine Schulen gute Lehrer zu gewinnen. Damals stellte man, namentlich an Landschulen, noch Handwerker, gewesene Bediente, ausgediente Soldaten an. „Mit Handwerkern und unwissenden Bedienten müsse keine Schule besetzt werden — schrieb er — sondern womöglich fürs erste mit Kandidaten der Theologie. Wenn dies aber nicht angehe, doch mit geschickten, fleißigen jungen Leuten, die gute Schulstudien hätten und die in Ermangelung von Seminaren etwa der einsichtsvollere Prediger in der Lehrart vertraut gemacht habe." Wie er seine Lehrer in der Lehrkunst zu fördern suchte, dafür ein Beispiel.

Die Schule zu Reckan besetzte er mit Heinrich Julius Bruns. Dieser Bruns war 6 Jahre bei ihm Schreiber und Musiklehrer gewesen, 1761 aber als Kantor und Organist an die Johanniskirche nach Halberstadt berufen worden. Um selbst der Unterrichtskunst kundig zu werden, reiste v. R. 1776 nach Dessau, wohnte der ersten Prüfung im dasigen Philanthropin bei und ließ sich über die dort geübten Methoden eingehend belehren. Und wie verpflanzte er, was er dort gesehen und gelernt, zunächst in seine Dorfschule zu Reckan? Er trieb mit seinem Bruns Lehrübungen. Einmal war er der Lehrer, Bruns der Schüler, das andere Mal Bruns der Lehrer, er der Schüler. Am Schluß jeder dieser Lehrübungsstunden gaben sie sich Rechenschaft über die Zweckmäßigkeit der eingeschlagenen Behandlungsweisen. Darauf wurde die Probe in der Landschule selbst gemacht. So zog sich v. R. in Bruns einen Musterlehrer heran, dessen Name damals weithin gerühmt ward; denn es kam die Zeit, wo nach Reckan förmliche pädagogische Wallfahrten stattfanden, und da war Bruns immer der Held des Tages. Leider starb dieser treffliche Lehrer, der nach Wilberg ein Mann von „viel Milde, Freundschaft und kindlichem Wesen war", schon 1794, in seinem 48. Lebensjahre. v. R. ließ ihm in seinem Garten ein Denkmal setzen mit der kurzen, aber alles sagenden Inschrift: „Er war ein Lehrer." — v. R. forderte auch bessere Dotierung der Schulstellen. Unter 100 Thaler sollte kein Lehrer angestellt werden; dazu natürlich freie Wohnung, Heizung, Garten und andere Emolumente.

Die Organisation der damaligen Landschulen anlangend, so bestand überall die einklassige Schule. v. R. führte das Zweiklassensystem ein, mit je 3 Stunden täglich für jede Klasse, Mittwochs und Sonnabends, wo beide Klassen nur früh zur Schule kamen, mit je 2 Stunden. Die kleinsten Kinder besuchten die Schule im ersten Jahre nur 1 Stunde täglich, im zweiten Jahre $1^1/_2$ bis 2 Stunden.

Die Kinder wurden mit dem 6. Jahre schulpflichtig, und mußten alle zu gleicher Zeit — zu Ostern eintreten. Die sogenannte Sommer-

schule, die sehr unregelmäßig besucht ward, hörte auf; die Kinder sollten das ganze Jahr hindurch regelmäßig ihre volle Schule haben; doch wurden zur Erntezeit und zu Michaelis je 14 Tage Ferien gewährt.

Der Schulplan enthielt die gewöhnlichen Gegenstände; nur Religion war kärglich, Geschichte gar nicht, außer was davon im Kinderfreunde vorkam, Singen so gut wie nicht bedacht. v. Rochow forderte vom Lehrer der Religion, daß er selbst innige Religiosität habe. „Wer nicht — sagt er — von der heilbringenden Vortrefflichkeit der Lehre Jesu selbst durchdrungen ist, wer das Wohl der Menschen nicht zeitlich wünschet, wird immer ein Mietling bleiben. Lesen, Schreiben und Rechnen bleibt am Ende der ganze Vorteil, den solche Schulen stiften; zur Erweiterung des Reiches Gottes auf Erden ist wenig Hoffnung. Die Kälte, mit welcher die Mietlinge von der Religion sprechen, ist derselben schädlicher, als wenn sie gar davon schwiegen. Wen die Religionswahrheiten nicht selbst erwärmen, hat keinen Beruf, ein Lehrer derselben zu sein. Der enthusiastische Lehrer der Religion ist mir ehrwürdiger als der Lohnknecht, der dieselbe tagelöhnermäßig behandelt." Diesen treffenden Worten gegenüber ist es befremdlich, daß v. R. später von der Idee eines sogenannten allgemeinen oder konfessionslosen Religionsunterrichtes, wie ihn die Philanthropen wollten, eingenommen ward. Darüber schreibt er: „Es könne viel vollkommner werden, wenn in der Schule alles, was lutherisch, reformiert oder römisch-katholisch heißt, wegbliebe, damit der Seelsorger dieses bei der langen Präparation zur Konfirmationslehre liefere, in der Schule aber nichts als natürliche Erkenntnis Gottes und allgemeine christliche Tugend gelehrt und letztere geübt werde." Was wir von solchem allgemeinen Religionsunterrichte halten, darüber haben wir unsere Meinung bereits wiederholt ausgesprochen.

In den Methoden der anderen Gegenstände findet sich bei v. R. viel Treffliches. Wir können das im einzelnen nicht ausführen. Wir gedenken nur noch der Rochowschen Denk- und Verstandesübungen, durch die er „aufklären" wollte. Auf diese legte er sehr hohen — vielleicht einen zu hohen Wert. Es wurden eine große Anzahl von allgemeinen Begriffen entwickelt, durch die der gebundene Geist frei gemacht werden sollte. Durch die Lehre von Ursache und Wirkung z. B. wollte er auch Kinder dahin bringen, den Gedanken an Gott selbst zu finden und von Ursach zu Ursach hinauf bis zum Schöpfer zu steigen. Sie sollten Gott aus der Natur erkennen. „Der blühende Baum, die alles erwärmende Sonne, der gestirnte Himmel, der fruchtbare Regen, der erquickende Tau, kurz die ganze Natur, die sie vor ihren Augen hätten und durchwandern könnten, gäbe dem Lehrer Gelegenheit genug, mit Herzlichkeit und Würde von diesem höchsten Wesen zu sprechen." Wir verschmähen diese Weise nicht; denn die heilige Schrift weist ja auch auf die Natur hin und lehrt daraus Gott und sein Walten erkennen. Aber v. R. wollte eben nur oder fast nur

natürliche Religion. „Auf die Bibel sollten die Kinder zuletzt aufmerksam gemacht werden. Der Lehrer sollte von derselben nur im allgemeinen und besonders von der darin enthaltenen Lehre Jesu als von dem heiligsten und ehrwürdigsten Unterricht, welchen Gott zur Glückseligkeit der Menschen veranstaltet hat, sprechen." Wie formale Verstandesbildung das eigentliche Lebensprinzip der Rochowschen Schule war und sein sollte, bekunden folgende Worte: „Aus früh genug und zweckmäßig geleiteter Denkkraft entspringen gute Grundsätze, aus diesen gute Handlungen. Erkenntnis giebt Tüchtigkeit. Wer es früh weiß, daß die Menschen durch ihre Verbindungen zu wechselseitiger Liebe verpflichtet sind und nur sofern Glückseligkeit genießen, als sie Gott und sich lieben, der wird kein Gottes- und Menschenfeind sein wollen, und wer den Schaden böser Gewohnheit früh genug anschauend erkennen lernt, wird geneigt sein können, über sich zu wachen, und geschickt, sich davor zu hüten. Dies alles aber veranstalten und bewirken heißt: aufklären und Aufklärung befördern."

Was Thilo in Schmids „Encyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens" über die Einseitigkeiten und Mängel der Rochowschen Bildungsweise sagt, stimmt so ganz mit unserm Urteil, daß wir seine Worte hier folgen lassen. „Ein Verständnis für die erziehende Bedeutung geschichtlichen Unterrichts hatte v. R. noch nicht, vielmehr suchte er dem (damals in Schulen herrschenden) geistlosen Betrieb heiliger wie weltlicher Geschichte dadurch wirksam entgegen zu treten, daß er nicht von der Betrachtung konkreter Erscheinung und Gestaltung, wie sie die Geschichte zuführt, sondern von verständiger Entwicklung abstrakter Begriffe den Nutzen der Volksunterweisung erhoffte, in der Meinung, Verstandeskultur bedinge die sittliche Kraft. So meinte er auch, daß selbst das Gefühl durch Belehrung kommen müsse. Eben darum hat er auch kein Verständnis von der Bedeutung der Poesie und des Gesanges für die Jugend. Freilich fehlte in jener Zeit auch alle wahre Poesie, wie sie für die Jugendentwicklung paßt, und die Versuche, welche v. R. selbst im Dichten für die Jugend machte, sind eben trockene, steife und nüchterne Lehrsamkeit und nichts weniger als Poesie*).

*) Besonders schal waren die Lieder für den sogenannten allgemeinen Religionsunterricht. Von v. Rochow sind uns keine Beispiele zur Hand. Sie sind aber ganz ebenso, wie die einschlagenden poetischen Produkte des Philanthropins. Man denke sich nun einmal auf die Melodie: Lobt Gott, ihr Christen allzugleich — das philanthropische Kinderlied als Schulgesang beim Anfang der Schule:

1. Gieb finstern Völkern heilsam Licht,
Die Zweifler führ herbei!
Der Glaubenszwang verew'ge nicht
Durch Not die Heuchelei.

2. Die Jugend wachs' an Wert und Stärk'
In weiser Zucht vor dir,
Der Schulen gutes wicht'ges Werk
Zum Bessern mit Begier.

3. Schaff' Jugendfreunden Hilf in Not,
Und nicht zu schwere Pflicht!
Jetzt wird verachtet unsere Saat;
Die Ernte werd' es nicht.

Singen sollten die Kinder wohl einige Choräle durch Übung lernen — mit weniger Geschrei verlautbaren; aber von dem veredelnden Einfluß, welchen wohlgehaltener Gesangunterricht auf die Jugend übt, hatte er keine oder keine so große Vorstellung, daß er auf diesen Gegenstand die gebührende Aufmerksamkeit gerichtet hätte, wie es nachmals geschah und noch geschieht. Die Kultur des Verstandes (das formale Denken) war und blieb ihm an seinen Schülern das Wichtigste. Ein bedenklicher Wahn, dem ein so heller Kopf und ein so begeistertes Herz sich hingeben konnten, die doch berufen waren, auf lange hin für viele zu Leitsternen zu werden."

In den alten Schulen waren Fibel und Bibel die Hauptschulbücher. v. R. schob ein neues ein: seinen „Kinderfreund", oder „erster Unterricht im Lesen und bei dem Lesen"; ein epochemachendes Buch auf diesem Gebiete der Schulbücher-Litteratur, das in vielen Tausenden von Exemplaren verkauft worden. v. R., der keine Vorarbeiten vorfand und keine passenden Stoffe, die er hätte aufnehmen können, hat allen Stoff selbst bearbeiten müssen, und da Staunenswertes geleistet. Thilo sagt darüber a. a. O.: „Wenn man sich erinnert, wie die gegenwärtigen Herausgeber von Lesebüchern nur auf die Sammlung edler Stoffe auszugehen brauchen, um für ihre Zwecke treffliche Erzeugnisse vollauf zu finden, so hatte es Herr v. R. nicht so gut. Erstlich fand er edle Stoffe, die er zu verständiger und nützlicher Belehrung seines Dorfschülers verwenden konnte, nirgends vor; er mußte sie deshalb selbst schreiben. Zweitens mußte, weil die Schrift mit Entschiedenheit in einem bestimmten Umfange eine Tendenz bis zu einem gewissen Abschluß aus- und durchzuführen hatte, alles Einzelne aus ein und demselben Gusse sein, d. h. Herr v. R. mußte alles selbst machen. Das ist keine Kleinigkeit, in solcher Mannigfaltigkeit, Erheblichkeit und Wichtigkeit die einfachen Verhältnisse des gemeinen Landlebens erfassen, sie in ihren Grundursachen anschaulich machen, das Löbliche anziehend, das Schlimme verächtlich erscheinen lassen, und immer kindlich, immer edel, immer verständig, lehrsam und man möchte sagen, immer wieder neu, bedeutend und anmutig in den Schranken des Kinderverständnisses sein. Das ist für seine Zeit Herrn v. R. in ausnehmender Weise gelungen." Dieser Kinderfreund wurde noch 1838 neu aufgelegt.

Doch wir brechen hier ab. Wir gäben gern noch mehr, z. B. darüber, wie man in den Rochowschen Schulen auch über das Verhalten der Kinder außerhalb der Schule sich Kenntnis verschaffte und einen direkten Einfluß auf die Hauserziehung suchte und gewann; aber der zugemessene Raum gebietet Abschluß. Darum nur noch eine Notiz. Nach v. R. sollte die Schule des gemeinen Mannes so organisiert sein, daß ihre Bildung die Grundlage für jede weiter führende Bildung sein könne. Darum nannte v. R. diese Schulen Elementarschulen und ihren Unterricht Elementarunterricht. Diese Benennungen stammen von ihm.

XIII. Johann Heinrich Pestalozzi.

(Geb. 1746, gest. 1827.)

Nun kommen wir zu Vater Pestalozzi, dem Pädagogen der Pädagogen, oder auch dem Pädagogen der Methodik, wie andere ihn genannt haben. Denn „in Sachen des Unterrichts hat keiner die Pein der Künstlichkeit und deren Zusammenhang mit den allgemeinen Übeln, woran Europa litt, so tief empfunden, wie Heinrich Pestalozzi, und die Begeisterung, die sein Auftreten in Deutschland und noch darüber hinaus hervorrief, gab Zeugnis davon, daß dieselbe Empfindung unzählige Wohldenkende ergriffen hatte, die jetzt auf einmal durch sein Wort klar über das zu werden meinten, was ihnen und allen fehlte." (Roth.)

Haben wir nicht aber von A. H. Francke gesagt, daß er gewesen sei „ein Pädagog im größten Stile, wie es keinen vor ihm, keinen nach ihm gegeben habe"? Wenn das richtig: ist dann nicht Francke der Pädagog der Pädagogen? Er ist's in seiner Art, nämlich als Pädagog der That. Von ihm sagt Busse, daß er „als edler Menschenfreund, als Vater der Armen und Waisen, als größter Förderer der deutschen Volksschule Pestalozzis Vorläufer genannt zu werden verdiene, der an organisatorischem Talente ihn sogar unendlich überrage". Aber wir verschließen das Auge nicht gegen die Einseitigkeiten des Pietismus und der pietistischen Pädagogik. Mit Schmid aus Schwarzenberg sagen wir: „Der Pietismus reichte nicht aus, eine allgemeine Erziehung zu begründen. Diese erfordert neben Gemüt auch praktischen Geist, und der Weg zum Himmel muß durch das irdische Dasein gehen. Eben dieses irdische Dasein hat daher Bedeutung, ist der Kultur würdig und bedürftig." Es vollzog sich darum eine Art Naturprozeß, wenn, wie auf kirchlichem Gebiet der Pietismus in Rationalismus, so auf pädagogischem Gebiete die pietistische Herzensbildung in rationalistische Kopfbildung umschlug. So sagt auch Schwarz in seiner Geschichte der Erziehung: „Die einseitige Herzensbildung des Pietismus rief ihren Gegensatz in der einseitigen Kopfbildung auf, und diese schlug so in ihr Äußerstes aus, daß die Farben, welche Aufklärung verhießen, sich vielmehr vom Lichte entfernten. Denn das schien und scheint ewig doch nur in dem Evangelium hervor, und die Vereinigung der gebrochenen Strahlen war noch nicht gefunden." Wird Vater Pestalozzi das Licht des Evangeliums auf dem Gebiet der Erziehung hell leuchten lassen? Wird er den Weg finden, wo gesunde Herzens- und Kopfbildung in Harmonie zusammengehen? Seine Geschichte wird es uns lehren. Möge es uns gelingen, dieses großen Mannes Leben und Wirken nach der Wirklichkeit treu darzustellen.

1. Pestalozzis Jugend, Bildungsgang und Leben bis 1780.

Johann Heinrich Pestalozzi wurde geboren in Zürich den

12. Januar 1746. Der Vater schrieb sich noch Pestaluz. Aus welchem Grunde der Sohn den Namen geändert, ist nicht bekannt; vielleicht war es die ursprüngliche Form. Die Familie stammte nämlich aus einer alten Patrizierfamilie der italienischen Schweiz.

Pestalozzis Vater war ein geschickter Wund- und Augenarzt in Zürich. Er starb, als unser Heinrich im sechsten Lebensjahre stand (1751). Es ging also letzterer der väterlichen Erziehung sehr früh verlustig. Die Mutter, eine geborne Hotz, war gebildet, sehr liebreich und mütterlich fürsorglich, aber für Knabenerziehung ohne die nötige Energie und Konsequenz. Sie hatte drei Kinder zu erziehen: außer unserm Heinrich noch einen älteren Sohn Baptist und eine jüngere Tochter Barbara.

In der Lebensgeschichte Pestalozzis ist ein armes Dienstmädchen von großem und gesegnetem Einfluß gewesen. Babeli — so hieß sie — war vom Dorfe in die Stadt gezogen. Sie hatte ein vortreffliches Gemüt, edel in Unschuld und Einfalt, bis zur Erhabenheit großherzig, von seltener Treue — wie Pestalozzi selbst von ihr rühmt. Ergreifend ist jene Scene am Sterbebette des Vaters. Der sterbende Vater sah, wie nötig, ja wie unentbehrlich seiner Frau und ihren Kindern eine Person sei, wie die Babeli. Darum ließ er sie an sein Sterbelager kommen und sprach zu ihr also: „Babeli, um Gottes und aller Erbarmen willen, verlaß meine Frau nicht, wenn ich tot bin; sonst ist sie verloren und meine Kinder kommen in harte, fremde Hände. Sie ist ohne deinen Beistand nicht im stande, meine Kinder bei einander zu erhalten." Tief gerührt, gelobte das edelsinnige Mädchen in die Hand des Sterbenden: „Ich verlasse Ihre Frau nicht, wenn Sie sterben. Ich bleibe bei ihr bis in den Tod, wenn sie mich nötig hat." Dieses Versprechen beruhigte den sterbenden Familienvater. Die Babeli hat es treu gehalten; denn sie blieb bei der Familie bis an ihr Ende. Auf unsern Pestalozzi machte aber die aufopfernde Liebe der B. den tiefsten Eindruck; er bezeichnete diese Tugend als eine „Frucht ihres hohen, einfachen und frommen Glaubens". Seine Worte sind: „Die ganze Würde ihres Benehmens und ihrer Treue war eine Folge ihres hohen und frommen Glaubens. So schwer auch immer die gewissenhafte Erfüllung ihres Versprechens war, so kam ihr doch nie der Gedanke in die Seele, daß sie aufhören dürfe oder aufhören wolle, dieses Versprechen ferner zu halten."

Da der Vater kein Vermögen hinterließ, so lebte die Mutter mit ihren 3 Kindern in drückenden Verhältnissen. Durch Fleiß und Sparsamkeit war gerade die Babeli dem Hause sehr nützlich. Sie mochte es nicht leiden, daß sich die Kinder unnütz umhertrieben und die Kleider beschädigten. „Warum wollt ihr doch unnützerweise Kleider und Schuhe verderben?" rief sie dann den Kindern zu. „Sehet doch, wie eure Mutter, um euch zu erziehen, so viel entbehrt, wie sie Wochen und Monate lang an keinen Ort hingeht und

jeden Kreuzer spart, den sie für eure Erziehung notwendig braucht." Bei aller Armut hielt die Mutter auf die Ehre des Hauses; denn an sogenannten Ehrentagen mußten die Kinder in schönen Sonntagskleidern erscheinen. Doch durften sie diese nur so lange anhaben, als es unbedingt nötig war.

So wuchs unser Pestalozzi auf unter der Pflege der „besten Mutter" — wie der dankbare Sohn sie so gern nannte. Die Wohnstube und die Familie war seine Welt. Davon sagt er selbst: „Ich sahe die Welt nur in der Beschränkung der Wohnstube meiner Mutter und in der ebenso großen Beschränkung meines Schulstubenlebens; das wirkliche Menschenleben war mir so fremd, als wenn ich nicht in der Welt lebte, in der ich wohnte." Ich war ein Mutterkind, sagt er anderswo, und mußte der wesentlichen Mittel und Reize zur Entfaltung männlicher Kraft, männlicher Erfahrung und männlicher Denkungsart und männlicher Übung entbehren. Der hier von P. beklagte Mangel hatte doch andererseits auch seine reiche Segensseite. Diese beschreibt Morf schön also: „So war die geistige Atmosphäre, in der P. heranwuchs, die der edelsten Gefühle der Liebe, der Dankbarkeit, des Vertrauens, des Glaubens, der Selbstverleugnung, der Entsagung und der Aufopferung. In solcher Umgebung in solcher Wohnstube fanden seine sittlich religiösen Kräfte, womit der Geist so reich begabt und begnadet war, die reichlichste Nahrung, entwickelten sich und erstarkten zu solcher Herrlichkeit, daß er, mit ihrer Machtfülle angethan, als Reformator der Erziehung die Welt bewegte." — Der Mangel der väterlichen Erziehung wurde in etwas dadurch ersetzt, daß der Knabe Pestalozzi vom neunten Jahre ab sich jährlich mehrere Monate bei seinem mütterlichen Großvater, dem Pfarrer Hotz zu Höngg, einem Dorfe in der Nähe von Zürich, aufhielt. Der Großvater war ein sehr treuer Seelsorger. Seine lautere Frömmigkeit machte auf den Enkel einen tiefen und nachhaltigen Eindruck. In dem Pfarrer „Ernst", den Pestalozzi später in der Schrift „Lienhard und Gertrud" als Muster eines treuen Seelsorgers darstellt, ist ohne Zweifel der Großvater Hotz gezeichnet. Da Pestalozzi studieren sollte und wollte, so besuchte er das Gymnasium zu Zürich. Er machte da zwar gute Fortschritte, doch gesteht er selbst ein, daß er, wie früher als Knabe, so als Schüler des Gymnasiums vielfach gleichgültig und sehr gedankenlos gewesen.

Im Jahre 1762 war Rousseaus „Emil" erschienen. Die Lektüre dieser Schrift machte auf Pestalozzi einen gewaltigen Eindruck. In diesem geistreich geschriebenen pädagogischen Roman sah er ein Erziehungsideal aufgestellt, gegen das ihm die damals herrschende Erziehungsweise in schneidendem Kontrast zu stehen schien. Er sagte darüber: „Ich verglich die Erziehung, die ich im Winkel meiner mütterlichen Wohnstube und auch in der Schulstube, die ich besuchte, genoß, mit dem, was Rousseau in der Erziehung seines „Emil" ansprach und forderte. Die Hauserziehung,

sowie die öffentliche Erziehung aller Welt und aller Stände erschien mir als eine verkrüppelte Gestalt, die in Rousseaus hohen Ideen ein allgemeines Heilmittel gegen die Erbärmlichkeit ihrer Zustände finden könne und zu suchen habe." Doch verkannte Pestalozzi nicht das Phantastische im „Emil". „Sowie das Buch erschien — sagte er — war mein in hohem Grade unpraktischer Traumsinn von diesem in noch höherem Grade unpraktischen Traumbuche enthusiastisch ergriffen." Wenn Pestalozzi in seinen Schriften den Zustand des öffentlichen Schulwesens so oft als einen ganz erbärmlichen darstellt, so bezieht sich das zunächst und vornehmlich auf das öffentliche Schulwesen der Schweiz, das, wie Morf in einer Schrift dargethan, damals auf einer fast unglaublich niedrigen Stufe gestanden haben muß*). Die deutschen Schulverhältnisse standen im allgemeinen bereits besser. Die Bestrebungen eines Ernst des Frommen, eines A. H. Francke und seiner Schüler, wie die der Philanthropen hatten hier bereits reiche Früchte getragen.

Pestalozzi hatte sich für den geistlichen Beruf bestimmt. Man sagt, daß er in seiner ersten Predigt stecken geblieben, und daß dabei seine Gedankenverwirrung so groß gewesen, daß er auch das Vaterunser ganz unrichtig gebetet. Dies habe ihn von der Theologie abgebracht und bestimmt, sich der Jurisprudenz zu widmen. Nach der Meinung anderer soll Pestalozzi durch die Lektüre des Rousseauschen „Emil" zu dem Entschluß gekommen sein, sich lieber dem Dienste des Staates zu widmen. Letztere Meinung scheinen folgende Worte Pestalozzis zu bestätigen. „Auch das durch Rousseau belebte, idealisch begründete Freiheitssystem erhöhte das träumerische Streben nach einem größern, segensreichen Wirkungskreise für das Volk in mir. Knabenideen, was in dieser Rücksicht in meiner Vaterstadt zu thun notwendig und nötig sei, brachten mich dahin, den Stand eines Geistlichen, zu dem ich früher hinlenkte und bestimmt war, zu verlassen und den Gedanken in mir entkeimen zu machen, es könnte möglich sein, durch das Studium der Rechte eine Laufbahn zu finden, die geeignet wäre, mir früher oder später Gelegenheit und Mittel zu verschaffen, auf den bürgerlichen Zustand meiner Vaterstadt und meines Vaterlandes einen thätigen Einfluß zu erhalten." Wir bemerken dies alles hier, damit erkannt werde, wie früh und wie mächtig in dem Herzen Pestalozzis die Menschenliebe ihn auf Wege sinnen ließ, dem Volke auf die beste Weise nützlich werden zu können.

Dem Pestalozzi fehlte es von Jugend auf sehr an praktischem Geschick. Einer seiner besten Jugendfreunde, der edle Bluntschli, der ihm stets ratend zur Seite gestanden, warnte sterbend den Freund, sich in keine schwierigen Unternehmungen einzulassen. Er sprach: „Pestalozzi, ich sterbe, und du, für dich selbst gelassen, darfst dich in keine Laufbahn werfen, die dir bei deiner Gut-

*) S. Morf, Zur Biographie Pestalozzis. Ein Beitrag zur Geschichte der Volkserziehung. 2. Aufl. Winterthur. 1868. Sehr interessant.

mütigkeit, bei deinem Zutrauen zu den Menschen Gefahr bringen könnte. Suche lieber eine stille Laufbahn und laß dich, ohne einen Mann zur Seite zu haben, der dir mit ruhiger, kaltblütiger Menschenkenntnis und mit zuverlässiger Treue beisteht, ja nicht in weitführende Unternehmen ein, deren Fehlschlagen dir irgendwie verderblich werden könnte."

Bald nach Bluntschlis Tode verfiel Pestalozzi infolge übermäßiger geistiger Anstrengungen in eine schwere Krankheit. Die Ärzte rieten ihm, eine Zeit lang den wissenschaftlichen Beschäftigungen zu entsagen und sich auf dem Lande zu erholen. Pestalozzi entschlug sich nun des Bücherstudiums auf viele Jahre gänzlich, verbrannte alle seine Manuskripte und ging im Herbst des Jahres 1767 zu dem Landwirt Tschiffeli nach Kirchberg im Kanton Bern, um Landwirt zu werden. Pestalozzi verlebte hier ein glückliches Jahr, machte alle Arbeiten mit und war stolz darauf, besuchenden Bekannten sich mit seinem sonnenverbrannten Gesicht und seinen rauhen Händen vorzustellen.

Tschiffeli machte damals durch seine Krapp-Anpflanzungen viel Aufsehen und gute Geschäfte. Pestalozzi gedachte durch gleiche Pflanzungen seine Pläne fürs Landvolk zu verwirklichen. Er erfuhr, daß bei dem Dorfe Birr unweit des Schlosses Habsburg eine große Strecke dürres, kalkiges, nur zur Schafweide benutztes Heideland feil sei. Er setzte sich mit einem reichen Züricher Kaufmannshause in Verbindung und kaufte an 100 Morgen dieses Landes. Auf diesem Grundstück führte er ein Wohnhaus in italienischem Stil auf und gab der ganzen Besitzung, in die er 1768 einzog, den Namen Neuhof. 1769 verheiratete er sich mit Anna Schultheß, der Tochter eines wohlhabenden Kaufmanns in Zürich.

Leider ging das Unternehmen in Neuhof schon nach wenig Jahren zu Grunde. Das Züricher Handelshaus zog seine Gelder zurück. Pestalozzi kam in große Not. „Der schöne Traum meines Lebens, die Hoffnung eines großen segensreichen Wirkungskreises um mich her, der in einem ruhigen, stillen, häuslichen Kreise seinen Mittelpunkt finden sollte, war nun völlig dahin."

Das eigene Elend konnte aber das für das Elend der Armen so warm schlagende Herz nicht brechen. Denn gerade in dieser jetzigen Notlage kam ihm der Gedanke, die Landwirtschaft fortzusetzen, aber eine Armenanstalt damit zu verbinden. „Ich will — sprach er — mein Gut zu dem Mittelpunkte meiner landwirtschaftlichen und pädagogischen Bestrebungen machen." Er trat mit seinem Plane an die Öffentlichkeit. Die Idee gefiel. Von Basel, Bern, Zürich wurde er unterstützt. 1775 eröffnete er die neue Anstalt, die in kurzem 50 Kinder zählte. Diese zerlumpten Kinder wurden neu gekleidet, zur Arbeit angehalten, bei der Arbeit belehrt. Durch den Ertrag der Arbeit sollte die Anstalt sich erhalten. Der edle Pestalozzi lebte hier als Mensch „wie ein Bettler lebt, um Bettler zu lehren, wie

Menschen zu leben". Ist diese erbarmende Liebe zu Elenden nicht etwas von der erbarmungsreichen Heilandsliebe des Welterlösers? Seine Idee mit der Armenanstalt war diese: die Kinder im Sommer mit Feldarbeit, im Winter mit Spinnen und Weben zu beschäftigen und sie dabei gleichzeitig zu unterrichten. Aber ungeachtet seines Liebeseifers wollte es mit der Armenanstalt doch nicht recht gehen. Die Kinder waren widerspenstig, die Eltern undankbar. Aber der Hauptfehler lag in Pestalozzi, wie der grundehrliche Mann offen eingesteht. „Ich, der ich das Voreilen zu den höheren Stufen des Unterrichts vor der soliden Begründung der Anfangspunkte ihrer niederen Stufen so allgemein mißbilligte, und als das Grundübel der Zeiterziehung ansah, auch ihm in meinem Erziehungsplan selber mit allen Kräften entgegen wirken zu wollen glaubte, ließ mich durch die Vorspiegelung der größern Abträglichkeit der höhern Zweige der Industrie, ohne weder sie, noch die Mittel ihres Erlernens und Einführens auch nur von ferne zu kennen, dahin lenken, im Spinnen- und Webenlehren meiner Schulkinder eben die Fehler zu begehen, die ich im Ganzen meiner Erziehungsansichten so sehr verwarf, mißbilligte und für den Haussegen aller Stände gefährlich erachtete. Ich wollte das feinste Gespinst erzwingen, ehe meine Kinder auch nur im groben einige Festigkeit und Sicherheit in ihre Hand gebracht."

Also: nichts verfrühen! das war die Lehre der gemachten Fehler. Nach 5jährigem Bestehen löste sich die Armenanstalt in Neuhof (1780) auf. Für Pestalozzi stieg die äußere Not aufs höchste, so daß es ihm auch an Brot und Holz mangelte und er Hunger und Kälte leiden mußte. Seine Freunde bemitleideten, seine Feinde verhöhnten ihn. Man hielt ihn eben für einen verlorenen Mann. Das ist für einen Mann im Alter von 34 Jahren ein bitteres Geschick. Sein treues Weib verfiel durch langen Gram in schwere, lange Krankheit. Lauter Nacht! Und dennoch blieb mitten in diesem großen Elend dem Pestalozzi das Bewußtsein, daß er dennoch eine providentielle Person sei, und daß Gott durch ihn dem armen Volke eine geistige Hilfe schaffen werde. Er schreibt davon: „Mitten im Hohngelächter der mich wegwerfenden Menschen, mit ihrem Zuruf: Du Armseliger, du bist weniger als der schlechteste Tagelöhner im stande, dir selber zu helfen und bildest dir ein, daß du dem Volke helfen könntest? mitten in diesem hohnlachenden Zuruf hörte der mächtige Strom meines Herzens nicht auf, einzig und allein nach dem Ziele zu streben, die Quellen des Elends zu stopfen, in das ich das Volk um mich her versunken sah. Mein Unglück lehrte mich immer mehr Wahrheit für meinen Zweck. Denn was niemand täuschte, das täuschte mich immer; aber — was alle täuschte, das täuschte mich nicht mehr."

2. Pestalozzis schriftstellerische Thätigkeit in Neuhof.

a) Abendstunden eines Einsiedlers.

Wir leiten die zweite Hälfte von Pestalozzis Leben ein mit den

zwei Sprüchen: „Die Wege des Herrn sind wunderbar; aber er führet alles herrlich hinaus"; und: „Was ich thue, das weißt du jetzt nicht; du wirst es aber hernach erfahren." Durch Nacht zum Licht — ist so oft der Weg Gottes mit uns Menschenkindern; er war's auch bei Pestalozzi. Pestalozzis Unglück in Neuhof war nur eine Erlösung aus den Schlingen eines trügerischen Wahns, ein Ablenken von einer falschen Bahn. Denn seine göttliche Lebensbestimmung war eben eine ganz andere. Das erfahrene Mißgeschick zog ihn mit Gewalt auf seine eigentliche Lebensbahn — auf das pädagogische Gebiet, zwar spät, aber doch nicht zu spät.

Pestalozzi hatte auch als Landwirt nicht aufgehört, über Erziehung und Unterricht zu sinnen und zu denken. Jetzt ging er daran, seine Erziehungsgrundsätze zu ordnen und zu veröffentlichen. Er machte den Anfang mit einem Aufsatze, der die Überschrift hatte: „Die Abendstunden eines Einsiedlers." Dieser Aufsatz, den Pestalozzi in „Iselins Ephemeriden" abdrucken ließ, ist reich an fruchtbaren pädagogischen Ideen. Lassen wir einige Sätze folgen.

Nach der heiligen Schrift ist „die Furcht des Herrn aller Weisheit Anfang". Auf diesem heiligen Grunde bauete auch unser Pestalozzi, wie folgende Sätze aus den „Abendstunden" bekunden.

„Da die Bildung für die nächsten Verhältnisse der Bildung für entferntere vorausgeht, so muß die Bildung zur Familientugend der Bildung zur Bürgertugend vorausgehen. Aber näher als Vater und Mutter ist Gott, er ist die näheste Beziehung der Menschheit."

„Gott, als Vater deines Hauses, als Quell deines Segens — Gott als dein Vater: in diesem Glauben findest du Ruhe und Kraft und Weisheit, die keine Gewalt, kein Grab in dir erschüttert."

„Glaube an Gott ist vertrauender Kindessinn der Menschheit gegen den Vatersinn der Gottheit. Dieser Glaube ist nicht Folge und Resultat gebildeter Weisheit, sondern reiner Sinn der Einfalt; Kindersinn und Gehorsam ist nicht Folge einer vollendeten Erziehung, sondern frühe und erste Grundlage der Menschenbildung. Aus dem Glauben an Gott erwächst die Hoffnung des ewigen Lebens. Kinder Gottes sind unsterblich."

„Der Glaube an Gott heiligt und befestigt das Band zwischen Eltern und Kindern, zwischen Unterthanen und Fürsten. Unglaube löst alle Bande, vernichtet allen Segen."

„Aller Unglaube ist unbescheiden; aber der Glaube an Gott, der Kindersinn der Menschheit gegen die Gotheit ist stille Erhabenheit in jeder Kraft ihrer Wirkung. Gottvergessenheit, Verkenntnis der Kindesverhältnisse der Menschheit gegen die Gottheit ist die Quelle, die alle Segenskraft der Sitten, der Erleuchtung und der Weisheit in aller Menschheit auflöset. Daher ist der verlorne Kindersinn der Menschheit gegen Gott das größte Unglück der Welt."

„Sünde ist Quelle und Folge des Unglaubens, sie ist ein Handeln gegen das innere Zeugnis von Recht und Unrecht, Verlust des Kindessinnes gegen Gott."

„Der Mann Gottes, der mit Leiden und Sterben der Menschheit das allgemein verlorne Gefühl des Kindessinnes gegen Gott wieder hergestellt, ist der Erlöser der Welt, er ist der geopferte Priester des Herrn, er ist der Mittler zwischen Gott und der gottvergessenen Menschheit. Seine Lehre ist reine Gerechtigkeit, bildende Volksphilosophie, sie ist Offenbarung Gottes des Vaters an das verlorne Geschlecht seiner Kinder."

Gewiß treffliche Worte! Wir wissen wohl, wie das Eine Notwendige — das Unum necessarium, wie es Amos Comenius bezeichnete, von dem Pestalozzi erst gegen Ende seines Lebens besser erkannt worden; der Martha-Sinn verklärte sich bei ihm erst spät zum Marien-Sinn. Aber Martha-Sinn ist doch auch Christusliebe; denn auch Martha war eine Jüngerin des Herrn.

Wie die christliche Basis das Erste in der Erziehung ist, so die Naturgemäßheit des Verfahrens das Zweite. Aber kein Begriff der Didaktik wird so selten richtig verstanden, als der Begriff Natur und Naturgemäßheit. Und doch, wie notwendig ist hier das wahre Verständnis! „Hirten und Lehrer der Völker, kennt ihr den Menschen, ist's euch **Gewissenssache**, seine **Natur** und **Bestimmung** zu kennen?" ruft Pestalozzi in seinen „Abendstunden" aus. „Der Mensch, so wie er auf dem Throne und im Schatten des Laubdaches sich gleich ist, der Mensch in seinem Wesen, was ist er? Braucht auch ein Bauer seinen Ochsen und lernt ihn nicht kennen? Forschet ein Hirt nicht nach der Natur seiner Schafe? Und ihr, die ihr den Menschen brauchet und saget, daß ihr ihn hütet und weidet, nehmt auch ihr euch die Mühe des Bauern für seine Ochsen? Was der Mensch ist, was er bedarf, was ihn erhebt und was ihn erniedriget, was ihn stärkt und ihn entkräftet: das (zu wissen) ist Bedürfnis der Hirten der Völker."

b) Lienhard und Gertrud — 1781.

Von diesem Buche sagt Pestalozzi: „Es war mein erstes Wort an das Herz der Armen und Verlassenen im Lande. Es war mein erstes Wort an das Herz derer, die für die Armen und Verlassenen im Lande an Gottes Statt stehen. Es war mein erstes Wort an die Mütter des Landes und an das Herz, das ihnen Gott gab, den Ihrigen zu sein, was kein Mensch auf Erden an ihrer Statt sein kann." Und dies einem wahrhaft philanthropischen Herzen entquollene Wort fand in den Herzen von vielen Tausenden vollen Anklang. Von der ökonomischen Gesellschaft in Bern erhielt der Verfasser ein Dankschreiben mit 50 Dukaten und einer goldnen Medaille. Karl von Bonstetten bat Pestalozzi, zu ihm auf sein Gut in der welschen Schweiz zu ziehen. Der österreichische Finanzminister wünschte den Verfasser in seiner Nähe zu haben. Die unvergeßliche Königin Luise schrieb im Jahre

1808: „Ich lese jetzt Lienhard und Gertrud von Pestalozzi. Es ist mir wohl mitten in diesem Schweizerdorfe. Wäre ich mein eigner Herr, so setzte ich mich in meinen Wagen und rollte zu Pestalozzi in die Schweiz, um dem edeln Manne mit Thränen in den Augen und mit einem Händedruck zu danken. Wie gut meint er es mit der Menschheit! Ja, in der Menschheit Namen danke ich ihm."

„Lienhard und Gertrud" ist ein pädagogischer Roman, der „erste deutsche Roman, welcher, auf der herzlichsten Teilnahme an den Zuständen und auf der feinsten Beobachtung der Stärke und Schwäche des Volkes basierend, das Leben des Volkes, und zwar des bäuerlichen Teiles desselben mit einer Herzlichkeit und Treue schildert, die auch später kaum wieder erreicht worden ist. Und doch liegt das Hauptverdienst dieses Mannes noch wo anders, nämlich in der Kräftigkeit, mit welcher er den Höherstehenden antreibt, mit Herz und Hand zur Besserung der innern und äußern Zustände des Volkes beizutragen und den in diesen Zuständen Stehenden zwingt, Herz und Haus sittigenden Einwirkungen zu öffnen."*) Pestalozzi führt die Leser ein in die Hütte eines herzguten Mannes, der aber doch Weib und Kind unglücklich macht. Lienhard, ein Maurer, ist in den Händen des Vogts Hummel, der in seinem Gasthause die Dorfbewohner verführt und durch Schulden je länger je mehr in Sünde und Not zieht. Die fromme, treue und entschlossene Gertrud, des Lienhard Frau, klagt ihre Not dem jungen, wohlwollenden Gutsherrn Arner. Dieser verheißt dem Lienhard den Bau einer Kirchhofsmauer. Dem Vogt kommt durch Arners Wort die Ahnung, daß ein neuer Geist ins Dorf einziehe. In der Schänke sitzen Schelme, die sich gegen das Gute verschwören. Auf diesem dunkeln Hintergrunde hebt sich freundlich das Bild des Hauses von Lienhard ab, dem der Friede vom Himmel wieder gekommen ist, und das vom Licht der Ewigkeit angestrahlte arme Stübchen Rudis, in dem eine sterbende Mutter den Sohn segnet. Ihr Segen baut dem frommen Sohn das Haus wieder. Der Vogt hat ihm eine grasreiche Matte durch einen Meineid entrissen. Bei einem neuen Schurkenstreiche wird er durch eine besondere Fügung entlarvt. Ihm und den Armen wird das Recht. Nachdem der Hauptverführer unschädlich gemacht ist, gestaltet sich alles in dem Dorfe besser. Mit vereinten Kräften wirken dazu Arner, der treue und klarblickende Pfarrer Ernst, der Baumwollen-Meier, der Repräsentant des Fortschritts auf volkswirtschaftlichem Gebiete, und Glülphi, der Lieutenant, ein Freund Arners. Alle kommen darin überein, daß eine bleibende Verbesserung nur durch die Erziehung der Jugend in der Schule fest gegründet werden könne. Glülphi erklärt: „Ich will Schulmeister werden." Auf Meiers Rat tritt Glülphi in Gertruds Haus, um von ihr für die übernommene

---

*) H. Kahle in: Claudius und Hebel nebst Gleichzeitigem und Gleichartigem.

Schularbeit zu lernen. Er sieht, wie sie mit den Kindern am Morgen in der Bibel liest und betet, wie die Hauptworte des Gelesenen den Tag über im Herzen und Munde der Mutter und der Kinder bleiben, sieht, wie die Kinder unter der Vorarbeit und dem Auge der Mutter ihre Hände am Spinnrocken und im Garten emsig regen. „Als die Herrn von der Gertrud weggingen, sagten sie ihr noch, sie wollten morgen wiederkommen. Sie antwortete ihnen: Warum das? Ihr werdet morgen und immer wieder nur das Nämliche finden. Glülphi antwortete ihr: Du könntest dich und dein Thun nicht besser rühmen, als mit diesem Wort. Und er hatte recht. Denn das, was immer gleich bleibt, nähert sich dem, was ewig bleibt, ebenso das, was sich immer verändert, dadurch auffallend macht, daß es nichtig und vergänglich ist."*)

„Lienhard und Gertrud" von P. ist klassisch in seiner Art. Dr. Günther hat wohl daran gethan, in seinem „Deutschen Lesebuch für Schullehrer-Seminarien" aus diesem Roman Musterstücke zu geben. Das dort Aufgenommene ist so wundervoll erhaben und schön, daß es das Herz der Seminaristen für jenes Buch gewinnen muß, von dem Dr. Diesterweg sagt: „Lienhard und Gertrud ist das einzige Buch von Pestalozzi, das ich praktischen Lehrern **unbedingt** empfehle." Siehe auch: Sperber, Pädagogische Lesestücke. Heft III, S. 20—35.

Zusatz. Wie Gott dem Elternhause Pestalozzis in der Babeli eine fromme Magd zugeführt hatte, die in edler Selbstverleugnung und Aufopferung wie ein guter Engel im Hause der armen Witwe und Waisen waltete; so führte er dem Unglücklichen von Neuhof, gerade als er in tiefstem Elend saß, eine fromme Magd zu, so edel von Gemüt, daß Pestalozzi aus Dankbarkeit sie und ihr frommes Wesen in dem Bilde der Gertrud verewigt hat. Und wenn er in „Lienhard und Gertrud" die Mutter mit ihren Kindern die Bibel lesen, die Hauptstellen dem Gedächtnis einprägen läßt, so hat ihm eben diese arme Magd den Respekt vor dem lebendigen Bibelglauben eingeflößt. Wir entnehmen der Morfschen Biographie (S. 164 f.), was die Geschichte von jener Dienstmagd berichtet.

Nach Auflösung der Armenanstalt in Neuhof verwilderte dies Besitztum Pestalozzis dergestalt, daß trotz der großen Ausdehnung desselben die Haushaltung oft Mangel an Brot und Gemüse hatte. Pestalozzi war in dieser Zeit oft so mutlos und gedrückt, daß er in Gefahr stand, sich selbst zu verlieren, und er wäre vielleicht seinem Kummer erlegen, hätte er seinen Iselin nicht gefunden.**)

In eben dieser Zeit trat eine Person in sein Haus, die hier einer nähern Erwähnung verdient. Nicolovius, der 1791 Pestalozzi in Neuhof besuchte, erzählt also: „Eine Dienstmagd, die ihren Brotherrn durch den Tod verloren,

---

*) Nach Schorn. Siehe dessen Geschichte der Pädagogik. — S. 203 f.

**) Von diesem Iselin (Verleger in Basel) sagt P. in seiner Gedächtnisrede auf den dahingeschiedenen Freund († 1782): „Zu eben der Zeit, in welcher alle, die mich liebten, nur seufzten, wenn man von mir redete, zu eben der Zeit lächelte mir Iselin Wonne und Freude zu und war mein Vater, mein Lehrer, meine Stütze und meine Erhebung."

kam zu Pestalozzi. Sie hatte ihn schon früher gekannt, wußte sein Unglück und kam zu helfen. Pestalozzi weigerte sich, sie in sein Elend aufzunehmen; da seine Gründe ihr aber nicht galten, mußte er nachgeben. Noch ein Bedenken blieb. Er haßte von jeher Wortkrämerei. Sein Leiden hatte ihn noch stummer gemacht. Die fromme Magd liebte Beten und Gesang. „Ihr werdet Euch an uns ärgern — sagte er ihr — aber bald werdet Ihr es merken, daß auch unter uns Gott ist.“ Sie nahm kein Ärgernis und gab auch keines. Ein mutiges, teilnehmendes Wesen war nun in das unglückliche Haus gekommen. Sie baute mit eignen Händen erst wenig, bald immer mehr Land zum Garten; Reinlichkeit kam in das Haus zurück und auf den ordentlichen Tisch frische Nahrung. Der kleine Garten gab Hoffnung für das größere Feld, sobald auch diesem nur die Hände geboten wurden. So kam auch auflebendes Vertrauen unter das arme Dach. Die stille Thätigkeit dieses Weibes, die sich von der Dienstmagd zur Haushälterin erhob, wurde später von Pestalozzi zum Bilde seiner Gertrud idealisiert, von der er in der Begeisterung dankbarer Bewunderung sagt: „Ich möchte so gern viel von dieser Frau reden, und weiß so wenig von ihr zu sagen. Ich möchte dennoch ein Bild suchen von dieser Frau, damit sie dir lebhaft vor Augen schwebe und ihr stilles Thun dir immer unvergeßlich bleibe. Es ist viel, was ich sagen will, aber ich scheue mich nicht, es zu sagen: So gehet die Sonne Gottes vom Morgen bis zum Abend ihre Bahn; dein Auge bemerkt keinen ihrer Schritte, und dein Ohr hört ihren Lauf nicht. Aber bei ihrem Untergange weißest du, daß sie wieder aufsteht und fortwirkt, die Erde zu wärmen, bis ihre Früchte reif sind. Es ist viel, was ich sage, aber ich scheue mich nicht, es zu sagen: Dieses Bild der großen Mutter, die über der Erde schwebt, ist das Bild der Gertrud und eines jeden Weibes, das seine Wohnstube zum Heiligtume Gottes erhebt und darob Mann und Kindern den Himmel verdient.“

J. Ramsauer kannte die in Rede stehende Haushälterin sehr gut; er hatte in Ifferten 11 Jahre unter einem Dache mit ihr gelebt. Ramsauer berichtet: Pestalozzi habe ihm einstmals gesagt: „Im Grabe würde ich mich umdrehen und im Himmel nicht selig sein können, wüßte ich nicht, daß sie nach meinem Tode mehr geehret würde, als ich selber; denn ohne sie würde ich lange nicht mehr leben, und du, Ramsauer, wärst auch nicht, was du bist. Es war eine sehr kluge, obwohl ganz ungebildete Frau.“

c) Christoph und Else.

Unter diesem Titel erschien von Pestalozzi 1782 die dritte bedeutende Schrift. Den Zweck derselben sagen uns die Worte: „Lehrer, dieses Buch, das du zur Hand nimmst, ist der Versuch eines Lehrbuchs zum Gebrauch der allgemeinen Realschule der Menschheit — ihrer Wohnstube. Ich wünsche, daß es in den Strohhütten gelesen werde.“ In jedem Haushalt sind so viele Dinge, die das Kind täglich sieht, aber ohne Anleitung drum nicht kennen lernt. Vortrefflich ist der Gedanke Pestalozzis, daß die Wohnstube und das Elternhaus mit seinen vielen realen Hausgegenständen zur ersten Realschule für das Kind gemacht werde. Ganz so wollte es Amos Comenius. Übrigens fand „Christoph und Else“ lange nicht den Beifall, wie „Lienhard und Gertrud“.

d) Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts.

Diese Schrift erschien 1798, also 17 Jahre nach „Lienhard und Gertrud“. Sie ist mehr philosophisch gehalten, fast im Tone des

Fichteschen Idealismus. Man findet hier Sätze wie: „Als sittliches Wesen fühle ich eine Kraft in mir, die ist, weil ich bin, und ich bin, weil sie ist." Auch hier kommen Stellen vor, die das Christentum verherrlichen, wie: „Das Christentum ist ganz Sittlichkeit, darum auch ganz die Sache der Individualität des einzelnen Menschen."

Wir könnten nun gleich fortfahren, das praktische Thun Pestalozzis in Stanz, Burgdorf, München-Buchsee und Ifferten geschichtlich darzustellen. Im Anschluß an die „Nachforschungen" wollen wir aber zuvor aus einer tiefsinnigen „Rede", die Pestalozzi 1809 vor einer Gesellschaft schweizerischer Erziehungsfreunde in Lenzburg gehalten, einige Sätze mitteilen. Wir wählen wesentliche Grundgedanken seines ganzen Systems.

I. Die Erziehungskunst ist die vom Menschen begriffene Natur.

Das der oberste Grundsatz des Pestalozzischen Systems. Diesen Satz legt Pestalozzi selbst also aus:*) „Wie die physische Natur ihre Kräfte nach ewigen unerschütterlichen Gesetzen entfaltet, so ist auch die Menschennatur bestimmten ähnlichen Gesetzen in ihrer Entwicklung unterworfen. Auf diese Gesetze der menschlichen Geistesentwicklung muß sich alle Pädagogik basieren, oder aller Unterricht und alle Erziehung muß eine psychologische Grundlage haben, die Erziehung und der Unterricht müssen nach denselben Gesetzen verfahren, welche die Natur selbst verfolgt. Die Methode sieht des Kindes Seele ebenso wenig als eine tabula rasa an, die erst von außen beschrieben, oder als ein leeres, hohles Gefäß, das erst mit fremdem Stoff angefüllt werden müsse, um etwas zu enthalten; sondern als eine wirkliche, lebendige, selbständige Kraft, die mit dem ersten Augenblicke ihres Daseins sich nach ihren eignen Gesetzen entfaltet.**) Pestalozzi setzt sich daher mit Bestimmtheit der Ansicht entgegen, daß das Kind noch nicht menschlich sei, und erst durch Bildung und Unterricht zum Menschen erhoben und zu einem geistigen Wesen umgeschaffen werden müsse. Denn was nicht schon in seinem Ursprunge menschlich ist, spricht er, wird es auch nie, mag man es in noch so weitem Umfange ausbilden. Die Methode hat daher die Aufgabe, das an sich und ursprünglich Menschliche, Geistige und Sittliche im Kinde aufzusuchen, zu erfassen, zu beleben und zu stärken. Eben dieses an sich Menschliche, Geistige und Sittliche bildet die wesentlichen Elemente der Menschennatur, die die unveränderlichen Anfangs- und Fortleitungspunkte alles Unterrichts und aller Erziehung sind. Die Methode hat demnach nichts künstlich zu er-

*) Wir empfehlen hier, außer der oben angezogenen Schrift von Morf, noch die vortreffliche „Pädagogische Monographie" von Dr. Franz Zoller: „Pestalozzi und Rousseau". Frankfurt a. M. 1851.

**) Pestalozzi hatte also eine der Herbartschen Grundanschauung vom Seelenwesen entgegengesetzte Ansicht. S. Schulk. §. 77, besonders S. 137.

finden, sondern sie findet bloß diese schon gegebenen Elemente auf. Sie ist und soll elementarisch und als Elementarmethode organisch-genetisch sein. Ich nenne — sagt Pestalozzi — die Methode organisch-genetisch im Gegensatze gegen den Begriff einer historisch-genetischen, weil dieser Begriff zu der Ansicht führen könnte, als müsse die Entwicklung und der Unterricht alle die Umwege, Krümmungen und Verirrungen durchlaufen, die das Menschengeschlecht, wenn es bloß nach seinem empirischen Gange ins Auge gefaßt wird, durchlaufen hat. Dies ist keineswegs meine Meinung. Ich anerkenne vielmehr Anfangspunkte der Erziehung, die in dem Wesen der Menschennatur liegen, schon an sich Wahrheit und die Wirkung der Selbständigkeit dieser Natur selbst sind, und durch deren reines Auffassen und Entwickeln dem Kinde eben jene zu zahllosen Irrtümern führenden Abwege und Umwege erspart werden sollen, denen der Mensch jedesmal auf einem bloß sinnlichen Gange, dessen Resultat er aber so sinnlich und verwirrt auffaßt, unterliegt. „Meine Methode bezweckt das Auffinden und Festhalten wesentlicher Momente, d. h. unveränderlicher Anfangs- und Fortleitungspunkte alles Unterrichts und aller Erziehung. Sie bezweckt das Auffinden, nicht das Erfinden der Elemente. Die Erziehung soll sich selbst begreifen lernen, und der Erzieher dadurch in seine Würde eintreten, daß er in Einheit mit der Natur den Willen und das Werk der Vorsehung am Zögling nach ihrem in ihm selbst ausgedrückten Gesetze erfüllt. Sie bezweckt das Festhalten, nicht das Aufstellen der Elemente. Denn eben was Gott von jeher in der Natur aufgestellt und dem Menschengeschlechte in ihr dargeboten hat, soll dieses ins Auge fassen und zu seiner Bildung benutzen. Nur die Willkür soll verbannt werden und das Thun des Notwendigen mit Freiheit an ihre Stelle treten. Was der reine Instinkt bewußtlos, aber mit sicherm Erfolge thut, soll der Erzieher mit Einsicht und anschauender Erkenntnis thun; was die Natur mit Notwendigkeit hervorbrachte, soll die Erziehung mit Vernunft übernehmen, und in ihrem Verfahren ebenso umfassend und ebenso sicher des Erfolges sein. Der Instinkt soll sich, ohne von seiner Kraft zu verlieren, in Erkenntnis, die Empirie, ohne ihre Unschuld und ihren reinen Sinn für die Beobachtung der Natur in allen Gestalten aufzuopfern, in Gesetz, und das Gesetz, ohne von seiner Strenge etwas nachzulassen, in Liebe verwandeln." Herrliche Worte! In einer Abhandlung, die Pestalozzi in Burgdorf (1800) für Freunde seiner Bestrebungen schrieb, findet sich folgender merkenswerter Gedanke, in dem er sein methodisches Grundprinzip aufs kürzeste also ausspricht: „Ich will den menschlichen Unterricht **psychologisieren.**"

II. Die Erziehung muß individuell sein.

„Da vor Augen liegt, daß die menschliche Natur sich in unendlich vielen Gestalten ausdrückt und auf unzählige Weise in ver-

schiedenen einzelnen Gestalten zur Erscheinung kommt, so liegt zwar allen diesen einzelnen Erscheinungen die Menschennatur als das Eine, Unwandelbare und Ewige zu Grunde, allein jedes Individuum spiegelt dieses Allgemeine auch auf individuelle Weise ab. Die Methode zeigt deshalb gerade darin ihre wahre Allgemeinheit, daß sie die Individualität jedes Einzelnen als selbständige Darstellung der allgemeinen Menschennatur gelten läßt und in jedem Individuum, so beschränkt und unvollkommen auch seine Anlagen sein mögen, ein Bild der Humanität, eine Offenbarung der göttlichen Idee erkennt. Die Methode ist aber damit wahrhaft individuell."

III. Die Elementarbildung zerfällt in drei Teile, in die sittliche, geistige und physische Bildung.

A. „Die sittliche Elementarbildung ist nichts anderes, als die reine Entfaltung des menschlichen Wollens durch die höheren Gefühle der Liebe, der Dankbarkeit und des Vertrauens, wie sich dieselben als keimend in dem reinen Verhältnis zwischen Kind und Mutter aussprechen. Das Ziel dieser Bildung ist die sittliche Vollendung unsrer Natur, ihre Mittel aber sind Übungen im Streben nach sittlichem Fühlen, Denken und Thun. Auf das Sichtbare gerichtet offenbart sie sich als Moral, auf das Unsichtbare als Religion."

Zusatz. Wunderbar tief und erhaben zeichnet Pestalozzi die elementare Entwicklung des sittlich religiösen Lebens, wie es sich am Mutterherzen entzündet und von da sich in immer weitere Kreise bis hinauf zum wahren christlichen Glauben und zur wahren christlichen Liebe erhebt. Wir entnehmen aus der Morfschen Biographie (S. 70 f.), was P. darüber aus der Mutterschule heraus Bewunderungswürdiges geschrieben.

Die Mutter ist aufmerksam und bedacht auf augenblickliche Stillung jedes Bedürfnisses, dessen Nichtbefriedigung das Kind zu beunruhigen geeignet ist. So entfalten sich gegen die Quelle dieser Befriedigung die Keime des Vertrauens, und mit ihnen die ersten Keime der Liebe zu derselben, und es ist aus der Belebung dieser ersten Keime des Vertrauens und der Liebe, woraus auch die ersten Keime der Sittlichkeit und der Religiosität hervorgehen und sich entfalten.

Darum ist die Erhaltung der stillen Ruhe und Befriedigung für das Kleine und ihre Benutzung für die Belebung der noch schlafenden Keime der Gefühle für die Bildung zur Menschlichkeit in der Erziehung unseres Geschlechts von der äußersten Wichtigkeit. Das Wesen der Menschlichkeit entfaltet sich nur in dieser Ruhe. Ohne sie verliert die Liebe alle Kraft ihrer Wahrheit und ihres Segens.

Die erste und lebendigste Sorge für die Erhaltung dieser Ruhe in der frühesten Epoche des kindlichen Lebens ist von der Natur in das Herz der Mutter gelegt. Der Mangel daran ist mütterliche Unnatur. Und wo diese ist, da ist auch die Vaterschaft wirkungslos, das bildende Dasein des Bruder- und Schwestersinnes und mit ihm der bildende Segen des häuslichen Lebens in seinem ersten, reinsten Belebungsmittel untergraben. Wo die Mutter dem nach ihr schreienden Kinde oft und unregelmäßig mangelt, und das im Gefühl des Bedürfnisses, das sie stillen sollte, unbehaglich daliegende Kind oft und lange warten muß, bis dieses Gefühl ihm Leiden, Not und Schmerz wird, da entsteht der Keim der bösen Unruhe mit allen ihren Folgen, und die also verspätete Befriedigung des Be-

dürfnisses ist nicht mehr geeignet, die heiligen Keime der Liebe und des Vertrauens gegen die Mutter zu beleben. Es entfaltet sich gegenteils der Keim der empörten Gefühle und ihre Neigung zur tierischen Gewaltthätigkeit und mit ihm die Hölle des unsittlichen, irreligiösen Weltgeistes.

Aber auch das Überfüllen des Kindes mit sinnlichen Genüssen untergräbt den Segen der heiligen Ruhe und erzeugt den Unsegen der bösen Unruhe. Die wahre mütterliche Sorge beschränkt ihre Sorgfalt auf die reelle Befriedigung der wahren Bedürfnisse; sie ist mit den Ansprüchen des Geistes und Herzens in Harmonie und wirkt reine Belebung der Keime der Sittlichkeit und Religiosität.

Auf dieser Bahn ist es, daß der Einfluß der Mutterkraft und Muttertreue die ersten Spuren der Liebe und des Glaubens entfaltet und zugleich den segensvollen Eindruck der Vaterkraft, des Bruder- und des Schwestersinnes vorbereitet und begründet. Die Liebe und der Glaube an die Mutter erhebt sich auf solcher Bahn zu einer menschlichen Liebe und einem menschlichen Glauben. Von der Liebe zur Mutter ausgehend, spricht er sich in der Liebe zum Vater und zu den Geschwistern und im Glauben an sie aus. Der Kreis der menschlichen Liebe und des menschlichen Glaubens des Kindes dehnt sich immer mehr aus. Wen die Mutter liebt, den liebt ihr Kind auch. Wem die Mutter traut, dem traut es auch. Wenn sie zu ihm sagt: „Ich habe einen Vater im Himmel, von dem alles Gute kommt, das du und ich besitzen" — so glaubt das Kind auf das Wort seiner Mutter an ihren Vater im Himmel. Und wenn sie als Christin zu ihm betet, und an den Geist der Liebe und der Wahrheit, der in seinen Worten herrscht, glaubt und von ihm belebt und beseelt ist, so betet das Kind gerne mit seiner Mutter zu ihrem Vater im Himmel und glaubt an das Wort seiner Liebe. So wird sich das Kind an der Hand der Mutter vom sinnlichen Glauben und von der sinnlichen Liebe zum menschlichen Glauben und zur menschlichen Liebe und von diesem zum wahren christlichen Glauben und zur wahren christlichen Liebe erheben.

Hierzu bemerkt Morf a. a. O.: „So ist diese seine „Idee der sittlich-religiösen Elementarbildung" zugleich Zeugnis und Bestätigung des innigsten Dankes für das, was die Muttertreue und Muttersorge ihm selbst gethan und gewesen."

B. „Die intellektuelle Elementarbildung ist nichts anderes als die reine Entfaltung des menschlichen Könnens oder unserer Vernunftkraft durch ein höchst einfaches Habituellmachen ihres Gebrauchs. Das Ziel der intellektuellen Entwicklung ist, deutliche Begriffe im Menschen zu erzeugen. Der Deutlichkeit der Begriffe geht aber ihre Verworrenheit voran, indem uns die Welt zunächst als ein ineinanderfließendes Meer verwirrter Anschauungen vor Augen liegt. Die Sache des Unterrichts ist daher, diese Verwirrung aufzuheben, die Gegenstände zu sondern, die ähnlichen und zusammengehörigen in der Vorstellung wieder zu vereinigen, sie dadurch klar zu machen und zu deutlichen Begriffen zu erheben. Der Ausgangspunkt jeder Erkenntnis ist somit die Anschauung, der Endpunkt die Erhebung dieser Anschauung zum Begriff."

C. „Die physische Elementarbildung ist die reine Entfaltung des Könnens oder der den Menschen innewohnenden vielseitigen physischen Kräfte durch das einfache Habituellmachen ihres Gebrauchs. Anfangspunkt dieser Entfaltung ist die Bewegung. Diese Bewegung, auf Leichtigkeit und Sicherheit im Gebrauche der Glieder und auf Überwindung

körperlicher Hindernisse gerichtet, erzeugt Kraft; auf gesetzmäßigen und harmonischen Ausdruck gerichtet, Anstand, mit Bewußtsein und nach bestimmten Zwecken gesteigert, Berufs- und Kunstfertigkeit." Siehe Schulk. §. 220—222: Die methodischen Aufsätze über Turnen, Jugendspiele und Handfertigkeitsunterricht.

Wir brechen jedoch hier ab.

3. Pestalozzis Wirken in Stanz — 1798.

Die französische Revolution brachte auch der Schweiz gewaltige politische Veränderungen; sie wurde eine ungeteilte Republik mit fünf Direktoren an der Spitze. Einer dieser Direktoren — Le Grand — war Pestalozzis Freund. In jener politisch so hoch erregten Zeit drang Pestalozzi in einem „Schweizer Volksblatt" auf Rückkehr zur alten Ehrenfestigkeit und Frömmigkeit; aber nur Erziehung und Unterricht der Jugend führe zu diesem Ziele. „Durch bloßes Bücherschreiben wird die Erziehung nicht gebessert; es muß **gehandelt** werden" — sprach A. H. Francke. Dieser Sinn lebte auch in Pestalozzi. Es ist wahrhaft heroisch, wenn er aus erbarmender Liebe zum Volke im Alter von 52 **Jahren** noch den Entschluß faßte: **„Ich will Schulmeister werden."**

1789 wurde Stanz von französischen Kriegern furchtbar verwüstet. Viele vater- und mutterlose Kinder irrten herum ohne Obdach und Pflege. Le Grand forderte Pestalozzi auf, nach Stanz zu gehen und sich der verlassenen Kinder anzunehmen. Es wurde ihm ein Frauenkloster eingeräumt. Er sammelte 80 Kinder um sich. Aber in welchem Zustande fand er die Lokalitäten des Klosters, und in welchem Elend befanden sich erst die Kinder! „In einem kleinen Gemache, durch dessen zertrümmerte Fenster das rauhe Herbstwetter schlug, in ungesundem Dunstkreis und unter Mauerstaub, der alle Gänge füllte, mußte unser Held sein Werk beginnen. Doch nur gering war dieser äußere ordnungslose, wilde Zustand gegen die grenzenlose Verwilderung der Menschennatur, welcher er wirksame, dauernde Heilmittel bringen wollte. Die Kinder um ihn her, die sich täglich mehrten, mit Ungeziefer beladen, mit eingewurzelter Krätze, daß sie kaum gehen konnten, mit aufgebrochenen Köpfen, wie ausgezehrte Gerippe, gelb, grinsend, mit Augen voll Angst, mit Stirnen voll Runzeln des Mißtrauens und der Sorge, einige voll kühner Frechheit des Bettelns, des Heuchelns und aller Falschheit gewohnt, andere vom Elend niedergedrückt, still duldend, aber mißtrauisch, lieblos, furchtsam, zwischenein mehrere Zärtlinge, die vorher in gemächlichem Zustande lebend, voll Anmaßung und Ansprüche die übrigen Bettelkinder verachteten, bei allen träge Unthätigkeit, Mangel an Übung der Geistesanlagen und körperlichen Fertigkeiten und dabei Unwissenheit dergestalt, daß kaum eins das ABC konnte."

Aber ehe die Frühlingssonne den Schnee auf den Bergen schmolz, waren diese Kinder so ganz andere, daß man sie nicht mehr erkannt hätte. Seine Liebe that Wunder an den Kindern. „Ich war — schreibt er an einen Freund — vom Morgen bis zu dem Abend allein in ihrer

Mitte. Alles, was ihnen an Leib und Seele Gutes geschah, ging aus meiner Hand. Jede Hilfe, jede Handbietung in der Not, jede Lehre, die sie erhielten, ging unmittelbar von mir aus. Meine Hand lag in ihrer Hand, mein Auge ruhte auf ihrem Auge. Meine Thränen flossen mit den ihrigen und mein Lächeln begleitete das ihrige. Ihre Suppe war die meinige, ihr Trank war der meinige. Ich hatte keine Haushaltung, keine Dienste um mich her, ich hatte nur sie. Waren sie gesund, ich stand in ihrer Mitte, waren sie krank, ich war an ihrer Seite. Ich schlief in ihrer Mitte. Ich war am Abend der letzte, der ins Bett ging, und am Morgen der erste, der aufstand. Ich betete und lehrte noch im Bett mit ihnen, bis sie einschliefen. Alle Augenblicke mit Gefahren einer doppelten Ansteckung umgeben, besiegte ich die beinahe unbesiegbare Unreinlichlichkeit ihrer Kleider und ihrer Leiber." — Wer kann als Erzieher solches lesen ohne tiefste Hochachtung vor solch edlem Herzen, aber auch ohne Beschämung, wenn er sich fragt, ob er wohl auch nur entfernt solche Samariterliebe würde geübt haben können! Wahrlich, Pestalozzi hat ein pädagogisches Herz gehabt; denn er hat auch die Elendesten mit mütterlicher Liebe geliebt.

Blochmann erzählt hier noch folgendes. „Pestalozzi sprach mit jenen Kindern wenig über Moral und Religion, aber wenn sie still waren, daß man eines jeden Atemzug hörte, dann fragte er sie: Werdet ihr nicht vernünftiger und braver, wenn ihr so seid, als wenn ihr tobt? Kinder, ist es recht, mich zu küssen und hinter meinem Rücken zu thun, was mich kränkt? — Als in der Nähe eine Feuersbrunst gewesen, sprach er zu ihnen: Altdorf ist verbrannt, vielleicht sind in diesem Augenblick hundert Kinder ohne Obdach, ohne Nahrung, ohne Kleidung. Wollt ihr nicht unsere gute Obrigkeit bitten, daß sie etwa zwanzig dieser Kinder in unser Haus aufnehme? Und als sie voll Rührung riefen: Ja, ach mein Gott ja! fügte er hinzu: Aber unser Haus hat nicht Geld genug, ihr werdet um dieser Kinder willen mehr arbeiten müssen, weniger zu essen bekommen, ja eure Kleider mit ihnen zu teilen genötigt sein — wollt ihr euch das um ihrer Not willen auch gern und aufrichtig gefallen lassen? und sie riefen: ach laß sie kommen, Vater, wir wollen ja gern mehr arbeiten und schlechter zu essen bekommen. So ließ Pestalozzi — fährt Blochmann fort — in allem lebendige Gefühle der Tugend dem Reden von dieser Tugend vorhergehen."

In Stanz verband Pestalozzi den Unterricht mit der Arbeit, überzeugte sich aber bald, daß eine Trennung notwendig sei. Weil er keine Gehilfen hatte, so ließ er Kinder durch Kinder unterrichten und zwar in der gemütlichsten Weise; denn jedem verständigen Kinde teilte er zwei Kinder zu, die von dem Lehrenden geschwisterlich umarmt und freudig belehrt wurden. Hierbei kam ihm auch der Gedanke, daß man den Unterricht und die Methode bis dahin müsse elementarisieren können, daß auch Ungebildete und Kinder nach einem solchen Buche müßten lehren können. In einem Aufsatze

über die Stanzer Anstalt äußert er sich hierüber in diesem Sinne also: „Mein Zweck war, die Vereinfachung aller Lehrmittel so weit zu treiben, daß jeder gemeine Mensch leicht dahin zu bringen sein könne, seine Kinder zu lehren und allmählich die Schulen nach und nach für die ersten Elemente beinahe überflüssig zu machen." Insbesondere sollten die Mütter ohne fremde Hilfe selbst lehren und dadurch zugleich immer selbst lernend fortschreiten. Diese Idee wollte er praktisch ausführen in der Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt." Der schweizerische Vollziehungsrat Glayre, die Idee Pestalozzis durchschauend, sprach daher zu ihm: „Ihr wollt die Erziehung mechanisieren." Dazu bemerkt Pestalozzi: „Er traf den Nagel auf den Kopf und legte mir bestimmt das Wort in den Mund, welches das Wesen meines Zwecks und aller meiner Mittel war." Fast scheint es, als habe Pestalozzi die Worte Glayres dahin verstanden, daß er seiner Methode ein Lob habe spenden wollen. Schleiermacher bemerkt hierzu sehr richtig: „Das Mechanisieren kann unmöglich ein Verdienst sein; denn es ist gerade die Ertötung des Geistes. Das Mechanische ist das Tote." Viel zutreffender bezeichnet Pestalozzi selbst sein methodisches Grundprinzip mit dem bereits gegebenen Satze: „Ich will den menschlichen Unterricht psychologisieren."

Die traurigen Kriegswirren brachten es mit sich, daß das Kloster zu Stanz in ein Lazarett verwandelt wurde. Die Anstalt löste sich infolgedes 1799 auf. Pestalozzi ging nach Burgdorf, der zweiten Stadt im Kanton Bern.

4. Pestalozzis Wirken in Burgdorf — 1799 bis 1804.

Mit tiefem Schmerze hatte sich Pestalozzi in Stanz von seinen Kindern getrennt. Das Lehren war ihm aber nun einmal Bedürfnis geworden. Darum bat der 54jährige Mann um eine Hilfslehrerstelle an einer sogenannten Lehrgottenschule, in der Kinder vom vierten bis zum achten Jahre unterrichtet wurden. Man machte erst Schwierigkeit, ihm diese Kinder zu übergeben, worüber er klagend ausrief: „Ich muß jetzt in meinen alten Tagen noch froh sein, daß man mich nur von unten auf dienen läßt." Sein Eifer war groß; von früh acht bis gegen sechs und sieben Uhr abends widmete er sich seinen Kleinen. Die Erfolge waren überraschend. Die andern Lehrer der Schule waren ihm nicht hold und beneideten ihn, die Obrigkeit aber belobte ihn öffentlich. Infolge großer Anstrengungen fühlte er sich bald so angegriffen, daß er jene Hilfslehrerstelle wieder aufgeben mußte.

Zu dieser Zeit kam auf Wunsch Pestalozzis Hermann Krüsi, eine ihm verwandte Seele, mit 28 Kindern nach Burgdorf. Dieser Krüsi war armer Leute Kind, gebürtig aus Gaiß in Appenzell, früher Tagelöhner, Weber, Botengänger gewesen, aber aus Liebe zum Lehrerberufe noch Lehrer geworden. Mit diesem Krüsi gründete Pestalozzi ein Erziehungsinstitut, wozu man ihm das Schloß von Burgdorf überließ (1800). Es gesellten sich ferner als Lehrer hinzu Buß aus Tübingen, Tobler

aus Basel, ebenfalls Männer von geringer Bildung. Da Vereinfachung des Lehrstoffes Pestalozzis Hauptbestreben war, so brauchte er zu Mitarbeitern an seinem Werke auch keine Gelehrten, sondern einfache, schlichte Männer, die wie er das Elend des Volkes fühlten und es an ihrem Teil lindern helfen wollten. Aber Pestalozzis pädagogischer Geist zog auch Männer der Wissenschaft an sich. 1801 traten Johannes Niederer und Joseph Schmid als Lehrer ein. Niederer war ein junger Geistlicher mit reicher Begabung. Von Pestalozzis Ideen mächtig angezogen, verließ er seine Gemeinde, um als Pädagog in Pestalozzis Anstalt zu wirken. Dieser philosophisch gebildete Mann übte auf Pestalozzi einen großen Einfluß aus. „Wenn P. in seinen späteren Jahren und Schriften mit wissenschaftlicher Bestimmtheit sich über das Wesen seiner Methode äußert, so sehen wir hierinnen den Einfluß seiner Umgebung, besonders seines Freundes Niederer, der dem mehr empirischen Treiben Pestalozzis durch philosophische Begründung seiner Methode einen festern Halt zu geben suchte.“

Wir wenden uns nun zu der Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten.“ (1801.) Das Buch ist aber keineswegs, was es sein will. Pestalozzi bekämpft darin unter anderem das bloße Wortlernen und fordert Kraftbildung. „Da, wo die Grundkräfte des menschlichen Geistes schlafend gelassen und auf die schlafenden Kräfte Worte gepfropft werden, da bildet man Träumer.“ Diesem Wortlernen gegenüber spricht Pestalozzi in beredter Weise der Anschauung das Wort und stellt diese hier als das Fundament aller Erkenntnis fest. Wir haben den Sinn und die reformatorische Bedeutung dieses Prinzips in unserer Schulkunde beim Anschauungsunterrichte bereits eingehend besprochen.

Pestalozzi fühlte auch selbst, daß seine Schrift: Wie Gertrud &c. keine Anweisung sei, wie er sie hatte geben wollen; darum schrieb er bald darauf (1803) sein „Buch der Mütter“, oder „Anleitung für Mütter, ihre Kinder bemerken und sprechen zu lehren“. Auch diese Schrift haben wir beim Anschauungsunterrichte bereits eingehend besprochen. Dort haben wir dargethan, wie Pestalozzi, seinem eignen Prinzipe entgegen, das Wortelehren und Wortelernen in der mechanischsten Weise betrieben hat. Das lehret uns immer wieder, wie unendlich schwer es ist, einem theoretischen Prinzipe in der Praxis völlig gerecht zu werden. Unser Kapitel über den Anschauungsunterricht hat erkennen lassen, wie viel Arbeit es den tüchtigsten Methodikern nach Pestalozzi noch gekostet hat, hier das Richtige zu finden. Im Jahre 1803 schrieb Pestalozzi noch: „ABC der Anschauung oder Anschauungslehre der Maßverhältnisse“; ferner: „Anschauungslehre der Zahlverhältnisse.“ Diese drei Schriften bilden eigentlich ein Ganzes; sie sollten seine Trias von Wort, Form und Zahl illustrieren. Auch die letzgenannten Schulbücher entsprechen keines-

wegs den Grundsätzen, die Pestalozzi selbst für die Elementarmethode aufgestellt hatte. Einer von Pestalozzis tüchtigsten Schülern, Ramsauer, urteilt über Pestalozzis Unterrichtsweise, daß sie weit davon entfernt gewesen, mustergültig zu sein. „Schulgerecht lernte ich da nichts, so wenig als andere Schüler; sein heiliger Eifer aber, seine hingebende, sich selbst ganz vergessende Liebe, seine sogar in die Augen fallende ernste gedrückte Lage machten den tiefsten Eindruck auf mich und knüpften mein kindlich dankbares Herz auf ewig an das seinige."

Das Institut in Burgdorf nahm einen sehr erfreulichen Fortgang. Die helvetische Regierung sandte Schullehrer nach Burgdorf, die Pestalozzis Methode studieren sollten. Leider entzog man dem Pestalozzi schon 1804 das Schloß wieder, indem es infolge politischer Veränderungen von der Berner Regierung zum Sitz eines Oberamtmanns bestimmt ward.

5. Pestalozzi in München-Buchsee — 1804.

Pestalozzi war allgemein so hoch verehrt, daß ihm verschiedene Städte ihre Schlösser unentgeltlich darboten. Er wählte München-Buchsee. Er trat zu dieser Zeit in nähere Beziehung mit Emanuel von Fellenberg, der nachmals in Hofwyl eine berühmte Anstalt gründete. Fellenberg war von gleich glühendem Eifer für Volksbildung erfüllt, übertraf aber den Pestalozzi an praktischem Geschick und Regierungstalent. Da letztere Gabe die schwächste Seite Pestalozzis war — er selbst spricht in seiner offenen Weise ohne Hehl von seiner „unübertrefflichen Regierungsunfähigkeit" — so beschlossen seine Lehrer, die Leitung der Anstalt dem Fellenberg zu übertragen, „nicht ohne meine Einwilligung — sagt Pestalozzi — aber zu meiner tiefen Kränkung". Die Lehrer, durch Pestalozzis lässiges Regieren verwöhnt, wurden mit Fellenbergs strafferem Regiment bald unzufrieden. Pestalozzi trennte sich von Fellenberg und ging 1804 nach Ifferten (Yverdun). Dahin gingen vorerst nur einige Lehrer und Schüler mit, ein halb Jahr später aber folgten acht Lehrer und siebenzig Schüler nach.

6. Pestalozzis Wirken in Ifferten — von 1805 bis 1825.

„Hier war nun der Ort — sagt Palmer — wo Pestalozzi als Haupt eines sich immer erweiternden Lehrer- und Schülerkreises seine Ideen ins Leben umzusetzen die volle Freiheit fand, wo sich ihm Lehrkräfte der mannigfachsten Art zur Verfügung stellten, wo sein Werk der Gegenstand einer immer größeren und allgemeineren Aufmerksamkeit der ganzen gebildeten Welt, namentlich der Pädagogen und Staatsmänner wurde." Alles, was sich für Erziehung und Menschenwohl interessierte, wallfahrtete nach Ifferten; die Regierungen sandten Schulmänner zum Studium seines Systems dahin. Es werden genannt: Schweizer, Deutsche, Franzosen, Italiener, Spanier, Engländer, Magyaren. Friedrich Wilhelm III. berief Zeller, einen der vorzüglichsten Schüler Pestalozzis, nach Königsberg als Schulrat. Der preußische Minister von Altenstein sandte junge Männer nach Ifferten zu ihrer pädagogischen

Ausbildung. Schüler Pestalozzis gründeten in Madrid, Petersburg, Neapel Schulanstalten nach seinen Grundsätzen. Kurz, Isferten steht am Anfange unseres pädagogischen Jahrhunderts da als eine Hochschule der Pädagogik für ganz Europa.*)

Aber diese Glanzperiode des Instituts in Isferten währte nicht gar lange. In der Anstalt selbst bildeten sich Parteiungen, ein Geist der Zwietracht zog in sie ein, der erst langsam an ihrem Leben nagte, bis er endlich zur Auflösung der Anstalt führte. Von dieser Nachtseite des Pestalozzischen Instituts in Isferten geben wir hier nur einiges.

Niederer und Schmid waren, wie oben gesagt, wissenschaftlich wie praktisch unstreitig die bedeutendsten Persönlichkeiten des Instituts. Wie Niederer die Pestalozzischen Ideen in ein wissenschaftliches Gewand kleidete, haben wir schon bemerkt. Pestalozzi war damit nicht wohl zufrieden; er rief seufzend aus: „Ich verstehe mich selbst nicht mehr; wenn ihr wissen wollt, was ich denke und will, müßt ihr Herrn Niederer fragen."

Schmid war ein Mann von energischem Willen und unermüdlichen Fleißes, aber kalten Verstandes, und nicht immer aufrichtigen Herzens. Er verfeindete sich mit Niederer und verließ infolgedes 1810 die Anstalt. Nach fünf Jahren bestimmte ihn Niederer zur Rückkehr.

In demselben Jahre, also 1815, starb die Gattin Pestalozzis, die treue Gefährtin seines Lebens, der Friedensengel der Anstalt. Bei ihrem Begräbnis ergriff Pestalozzi eine in der Nähe liegende Bibel, drückte sie der Toten an die Brust und rief: „Aus dieser Quelle schöpften du und ich Mut und Stärke und Frieden."

Nach dem Tode der Gattin Pestalozzis steigerte sich der Zwist im Institute je mehr und mehr. Der energische Schmid trachtete nach der Oberleitung der ganzen Anstalt. Lehrer und Unterlehrer erhoben sich dagegen. Der greise Pestalozzi erklärte, nur Schmid sei im stande, ihn zu retten. Diese Parteinahme veranlaßte die deutschen Lehrer, die Anstalt zu verlassen. Jetzt machinierte Schmid gegen Krüsi und Niederer. Der alte treue Krüsi trennte sich von Pestalozzi mit tiefem Schmerz. Die Spannung zwischen Niederer einerseits, Schmid und Pestalozzi andererseits stieg immer höher, bis endlich die Flamme der Zwietracht hoch aufloderte. Folgende Scene besagt hierüber alles. Im Jahre 1815 nämlich sprach Niederer bei einer Konfirmationsfeierlichkeit, also an heiliger Stätte, sich in sehr beleidigenden Worten gegen Pestalozzi und sein Erziehungsinstitut öffentlich aus. An jenem Tage sagte

*) Hochberühmte Pädagogen sind aus Pestalozzis Schule hervorgegangen; wir nennen nur: Blochmann, Zeller, Stern, Gersbach, Kawerau, Dreist, Henning, Preuß, Hientzsch, Nägeli, Pfeiffer, von Türk, Denzel, Harnisch, Karl von Raumer, Karl Ritter, Fr. Fröbel, Diesterweg.

er sich öffentlich von Pestalozzi los. Der greise Pestalozzi, vom Altare des Herrn her durch einen Diener des Evangeliums des Friedens vor versammelter Gemeinde und Jugend so hart geschlagen, stand empört auf und rief Niederer zu, „er sei da, die Zöglinge zu konfirmieren und die Anwesenden zu erbauen, nicht aber feindselige Verhältnisse zu berühren".

Niederer trennte sich nun vom Hauptinstitut und leitete in Gemeinschaft mit seiner Frau fortan nur die mit dem Institut verbundene Töchteranstalt. Bei der Teilung des Inventars wurden sie nicht einig. Niederer erhob gegen Pestalozzi einen Prozeß, der sieben Jahre dauerte, während welcher Zeit sie sich fast nur an der Gerichtsstätte sahen. Pestalozzi gedachte oft mit schmerzlichem Weh an die frühern innigern Verhältnisse zu Niederer und seinem Hause. Es macht seinem christlichen Herzen alle Ehre, daß er die Hand zur Versöhnung bot; er that das in der eindringlichsten und herzlichsten Weise in einem Briefe an Niederer vom 1. Februar 1823. Da schreibt er: „Niederer, werde, soviel Du kannst, wieder mein alter Niederer, wie Du es vor 20 Jahren warst. Ich will auch gern, soviel ich kann, Euch wieder sein, was ich Euch damals war. O Gott, wie sehne ich mich darnach, daß unsre Herzen uns wieder zu uns selbst bringen und wir auf dem Wege einer wahren Selbsterkenntnis zu der Liebe gelangen, die in gleichem Grade die Pflicht unsres Christentums, als sie das dringende Bedürfnis unsrer Lage, unsrer Umstände und unsrer Verhältnisse ist. O Niederer! wie sehne ich mich darnach, daß wir von dieser erneuerten Liebe gestärkt und geheiligt, beim nächsten Fest einmal auch wieder zum heiligen Abendmahl gehen dürfen, ohne fürchten zu müssen, daß die ganze Gemeine, in der wir leben, von unserem Thun geärgert, ob unserm zum Abendmahl-Kommen schaudern und ihre Blicke sowohl mit Unwillen, als mit Bedauern auf uns werfen müßte. O Niederer! auf der Bahn dieser erneuerten Liebe findet sich der einzige Weg zu wahrer Ehre, sowie zur Wiederherstellung einer verlorenen Scheinehre." Aber auch dieser bewegliche Brief konnte Niederers Herz nicht wieder für Pestalozzi gewinnen. Zwar ist von Freunden Niederers versucht worden, sein Verhalten gegen Pestalozzi in ein milderes Licht zu stellen, aber das bleibet feste stehen: die Liebe, die alles trägt, die auch der Fehler Menge deckt, an der der Herr der Kirche seine rechten Jünger erkennen will, die war nicht in ihm. Weitere unerquickliche Scenen übergehen wir. Das Übel war eben unheilbar worden. Die eingerissene Zwietracht ließ es zu einem friedlichen Ausgleich nicht mehr kommen. Des teuren Greises Kraft war gebrochen. Das Institut löste sich 1825 auf. Pestalozzi ging nun als 80jähriger Greis, lebensmüde und gebrochenen Herzens, nach Neuhof zurück, wo er gerade vor 50 Jahren (1775) seine erste Armenschule angefangen hatte. „Wahrlich, es war mir — spricht er — als mache ich mit diesem Rücktritte meinem Leben selber ein Ende, so weh that es mir."

7. Abschluß: Pestalozzis Stellung zum Christentum, letzte Lebensjahre und Tod.

Wir haben das Leben und Wirken Pestalozzis so dargestellt, daß die Leser unsere tiefe Pietät vor diesem pädagogischen Heros werden allenthalben haben durchfühlen können. Die Wahrheit der Geschichtsschreibung erfordert es aber, auch das nicht zu verbergen, was als Mangel angesehen werden muß. Wie leicht macht es uns da der ehrliche Mann, daß er seine eigenen Mängel so offenherzig bekennt. Sollte das für Lehrer, namentlich für angehende, nicht auch lehrreich sein?

Wir haben wiederholt darauf hingewiesen, wie sein Unterricht seinen eigenen Prinzipien nicht entsprach, wie seine praktische Behandlung der Lehrstoffe in vielen Stücken das gerade Gegenteil von dem war, was er theoretisch ganz richtig bestimmt hatte.

Seiner Unfähigkeit, eine größere Anstalt zu leiten, war er sich völlig bewußt; er beklagte ja selbst seine „unübertreffliche Regierungsunfähigkeit".

Pestalozzis Verdienste liegen also mehr in Aufstellung von methodischen Grundprinzipien. Ja, er beansprucht nur das eine Verdienst, daß er dem Prinzip der Anschauung zu seinem Rechte verholfen. Vernehmen wir hierüber noch einmal seine eignen Worte: „Wenn ich mich frage: was habe ich eigentlich für das Wesen des menschlichen Unterrichts geleistet? so finde ich: **ich habe den höchsten obersten Grundsatz in der Anerkennung der Anschauung als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis festgestellt.**" Daß die „Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis ist" — das ist so ein Satz, den Tausende sofort zugeben, während ihn wenige nach seiner unermeßlichen Tragweite für alle Zweige des gesamten Unterrichtswesens nach Gebühr zu würdigen wissen. Auf diesem einen Satze ruht nach der formalen Seite hin das ganze neuere elementare Unterrichtswesen.

Daß die Erziehung ein Werk hingebendster Liebe ist: das hat Pestalozzi allen Erziehern vorleben wollen. Diese Pestalozzische Liebe ist eine Quelle unberechenbarer Segnungen worden. Er ist und bleibt hierin allen Erziehern ein hohes Vorbild.

Unser Pestalozzi that einmal das offene Bekenntnis: „Ich werde bis an mein Grab in den meisten meiner Ansichten in einer Art Dunkel verbleiben." Hierin spricht sich ein tiefes Sehnen nach mehr Licht für sein Erziehungssystem aus, und da zu diesem auch die religiöse Erziehung gehörte — auch nach mehr Licht vom ewigen Lichte unvergänglicher Wahrheit. Sein Herz hat sich wohl versenkt in die Tiefe der Liebe Christi, und so oft er das gethan, fühlte er von da Lebenskräfte in sein Herz einströmen. Wie warm redet er in Band VIII seiner sämtlichen Schriften dem Christentum das Wort. Christus ist ihm da der allerhöchste Pädagog. Lassen wir ihn hierüber selbst reden.

„Untersuchen wir das Christentum näher — spricht er — so finden wir in ihm, als dem göttlichen Erziehungsmittel des Menschengeschlechts zur Sittlichkeit, alles, was wir als den Inhalt und die Aufgabe unserer Idee der Elementarbildung fordern, mit der größten Klarheit und in einem übersinnlichen Lichte aufgestellt, und wir können unsere Forderungen und Grundsätze als ebenso viele Forderungen und Grundsätze des Christentums ansehen, nur daß sie in diesem weit erhabener erscheinen, als wir sie darzustellen vermögen. Es stellt nicht nur in der Idee, von der es ausgegangen, sondern auch ebenso vollendet in den Mitteln, die es organisierte, in der Thatsache der Bildung, die sich historisch von ihm herschreibt, eine elementarisch-sittliche Erziehung auf. Überall vergleicht der Stifter des Christentums die Gründung seines Reiches mit dem organischen Bildungsgange der Natur. Frei von allen äußern Formen hat er es im Innern des Menschen gegründet. Mit einem Schlage das ganze Gebiet der Menschensatzungen niederwerfend, oder vielmehr sich durch den Standpunkt, auf dem er steht und auf den er alles stellt, mit einem Mal darüber erhebend, führt er die sittliche Erziehung unbedingt auf das Ursprüngliche, Einfache, Reine und Unvermittelte aller sittlichen Regung, auf die Gefühle der Liebe, des Dankes und des Vertrauens zurück. Jesus gründete das Werk der Sittlichkeit auf die göttliche Würde der menschlichen Natur im Kinde, in dem er diese Würde als ursprünglich anerkannte oder vielmehr wiederherstellte, und die ganze Ansicht und Behandlung des Menschen und des Kindes auf die symbolische Darstellung dieser seiner göttlichen Natur — in der Taufe — baute. Er setzte eine Fülle sittlicher Anlagen im Menschen voraus, die er durch lückenlose Übung, durch sich unaufhörlich erweiterndes Thun zur Selbständigkeit erhob. Er gab der Thätigkeit dieser Anlagen eine allseitig vollendete Anschauung in seiner Person und knüpfte sie an das Höchste, an die Idee der Gottheit, die er selbst vergegenwärtigte und sichtbar machte. In dieser Idee gab er dem Menschen einen höchsten Gesetzgeber und Richter, einen allgegenwärtigen Zeugen seiner Handlungen und seiner innersten Gesinnung und entwickelte aus ihr die reinste Gewissenhaftigkeit. Nie ging er in seiner Handlungsweise und in seinen Absichten auf etwas anderes, als auf die Natur, als auf das Individuum, das er vor sich hatte, als auf das in ihm Gegebene und das durch seine Beschränkung Mögliche; denn eben darin lag das Wesen seiner eignen sittlichen Anschauungsweise der Dinge und in ihr die Macht der Humanität, die das zerstoßene Rohr nicht zerbrach, den glimmenden Docht nicht auslöschte, sondern anfachte und nährte. Seine Ansicht und sein Gang der sittlichen Bildung im Geist und in der Wahrheit war universell. So vernichtete er alle Widersprüche der sittlichen Existenz, vereinigte alle Gegensätze derselben in eine göttliche Harmonie und stellte den Gang Gottes, die ewigen Gesetze, die der Schöpfer in die Menschennatur unmittelbar gelegt hat, in ihrem ebenso unmittelbaren Ausdruck dar. So werden alle Fort-

schritte, alle sittlichen Entwickelungen des Menschengeschlechts nur sein Prinzip entwickeln bis ans Ende der Tage." (Goethe ebenso. In welchem Wort?)

Diese angeführten Worte beweisen klar, wie Pestalozzi im Christentum das höchste und vollkommenste Erziehungsmittel der Menschheit erkannte; es sei durch und durch pädagogisch und schließe sich in der elementarischsten Weise an die menschliche Natur und die in dieser liegenden Entwickelungsgesetze an. Pestalozzi hat also klar erkannt, daß das Christentum keine natürliche Religion im Sinne des Naturalismus, daß es aber die naturgemäßeste Religion sei. Die gegebenen Zitate beweisen jedoch ebenso klar, daß Pestalozzi überwiegend nur von dem Licht der ethischen Herrlichkeit des Christentums angeleuchtet worden; seine innere Herrlichkeit dagegen, das Geheimnis des Glaubens, den St. Paulus bekennt in den Worten: „Kündlich groß ist das gottselige Geheimnis: Gott ist geoffenbaret im Fleisch", und Petrus mit den Worten: „Es ist in keinem andern Heil, ist auch kein andrer Name den Menschen gegeben, darinnen wir sollen selig werden, als der Name **Jesus Christus**", hat er wohl mehr geahnet, als lebendig erfaßt. Ramsauer, wie schon bemerkt, einer der tüchtigsten Schüler Pestalozzis, sagt in seiner Schrift: „Kurze Skizzen meines pädagogischen Lebens" von dem Religionsunterrichte im Institut: „Anstatt mit der Bibel vertraut zu machen, kam Pestalozzi und diejenigen von seinen Gehilfen, die den sogenannten Religionsunterricht erteilten oder die sogenannten Morgen- und Abendgebete hielten, von Jahr zu Jahr immer tiefer in ein leeres Moralisieren, und so ist es auch erklärlich, wie es kommen konnte, daß ich in dieser Anstalt aufgewachsen bin, da konfirmiert wurde und 16 Jahre ein sehr thätiges und moralisch gutes Leben führte, ohne auch nur eine Ahnung von Gottes Wort zu bekommen." Und Blochmann*), der längere Zeit in Ifferten bei Pestalozzi war, dieser in seinen Urteilen so milde Mann, sagt in der mehrgedachten Schrift da, wo er über die oben erwähnten „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts" spricht, folgendes von Pestalozzi: „Es tritt in keiner seiner Schriften in so hohem Grade als in dieser hervor, wie wenig er das eigentlich christliche Prinzip und die biblische Ansicht über den Gang der Entwicklung des Menschengeschlechts in seine Erkenntnis aufgenommen, wie wenig er Christum erkannt hat." Aber bei alledem ist doch der Totaleindruck seiner kindlich innigen Gesinnung und seines demütig rastlosen Wirkens ein solcher, daß wir mit demselben Blochmann sagen können: „Und doch war sein Anteil an Christus groß durch den Geist der Demut und

*) Der Verfasser ehrt diesen teuren Mann als seinen Wohlthäter und erinnert sich oft der Begeisterung, mit der er von Pestalozzi sprach. Auch ist ihm in frischestem Andenken die meisterhafte und ungemein anregende Lehrweise dieses ausgezeichneten Pestalozzianers.

Liebe, der ihn, wie wenige, in allem seinen Thun durchdrang und leitete."

Pestalozzi hatte nur ein Kind, einen Sohn, geboren 1770, welcher schon im Jahre 1794 starb und selbst einen Sohn hinterließ. Dieser Enkel Pestalozzis war im Besitze von Neuhof; zu ihm zog der Greis. Hier schrieb er noch seinen „Schwanengesang" und seine „Lebensschicksale". Mit tiefem Schmerz blickte er auf so manche gescheiterte Unternehmung zurück und bekannte sich schuldig, daß seine Unfähigkeit, das Steuerruder zu führen, die Schiffbrüche herbeigeführt.

Am 21. Juli 1826 besuchte Pestalozzi mit Schmid die treffliche Rettungs- und Armenschullehrer-Anstalt Zellers in Beuggen. Die Kinder empfingen ihn mit Gesang. Man reichte ihm einen Eichenkranz, den er aber zurückwies mit den Worten: „Nicht mir, sondern der Unschuld gebührt der Kranz." Die Kinder sangen ihm das in „Lienhard und Gertrud" aufgenommene Lied Goethes:

Der du von dem Himmel bist,
Alles Leid und Schmerzen stillest,
Den, der doppelt elend ist,
Doppelt mit Erquickung füllest, —
Ach! ich bin des Treibens müde!
Was soll all' der Schmerz und Lust?
Süßer Friede!
Komm, ach komm in meine Brust!

Über diesem Gesange erstickten Thränen die Stimme des frommen Greises. In gedachter Anstalt zu Beuggen waltete der Geist eines lebendigen christlichen Glaubens. Unter den wohlthuenden Eindrücken, die Pestalozzi hier empfing, rief er aus: „Das ist es! das ist es! das wollt' ich!"

Pestalozzi war nur einige Tage krank. Den 15. Februar 1827 hatte man ihn von seinem Landhause nach Brugg gebracht, damit er dem Arzte näher wäre. Den 17. vormittags starb er nach heftigen Fieberkrämpfen, und den 19. ward er zur Erde bestattet. Was der selige Pestalozzi einst in ernster Stunde gebetet, das wählen wir zum Schlußwort unserer Biographie: „Du, o Gott, wirst mächtig und gnädig sein, daß meine Gebeine in meinem Grabe frohlocken und mein Geschlecht, nachdem ich die Folgen meiner Verirrung getragen, meiner mit Dank und Nachsicht gedenke." Dies Gebet hat Gott überschwenglich erhört.

XIV. Karl Christian Wilhelm von Türk.

(Geb. 1774, gest. 1846.)

Ein adliger Pädagog im besten Sinne des Worts. Erziehen und Lehren waren ihm die seligsten Beschäftigungen, um derer willen er hohe Ehrenstellen mit reichem Einkommen gern missen wollte. Erziehen war ihm Wirken für die Ewigkeit. Er wünschte, daß das alle Jugendlehrer recht erkennen und bedenken möchten; darum rief er ihnen zu:

„Was Sie, meine Freunde, mit treuer Hand, mit reiner Liebe für ihren Beruf in die kindlichen Gemüter gepflanzt, das ist ewig unvergänglich.“ Das Leben eines so edlen Mannes muß uns interessant und belehrend sein.

Wilhelm v. Türk wurde geboren den 8. Januar 1774 zu Meiningen, wo sein Vater herzoglicher Kammerpräsident und Obermarschall war. Die Mutter, eine fromme hochgebildete Frau, starb ihm, als er 5 Jahre alt war (1779). Ihr Tod bewirkte die Auflösung des Hausstandes; die Kinder kamen in fremde Hände, Wilhelm in das Haus eines mütterlichen Oheims, des Oberjägermeisters Freiherrn von Bibra. Hier wurde er sehr sorgfältig erzogen. Unterricht hatte er mit den Söhnen seiner Pflegeltern bei einem tüchtigen, aber strengen Hauslehrer. Ohne ein Gymnasium besucht zu haben, ward er schon im Alter von $17\frac{1}{4}$ Jahren reif zur Universität. Er studierte in Jena, wo er an seinem älteren Bruder Ludwig, der ebendaselbst bereits seit $1\frac{1}{2}$ Jahren studierte, einen treuen Berater und ein sittliches Vorbild hatte. 1793 beendigte er die Studien der Rechte. Nach wohlbestandener Prüfung bewarb er sich um eine Anstellung im Meiningschen. Da aber der Vater Kammerpräsident und sein Bruder bereits Mitglied der Regierung war, so versagte man ihm eine Anstellung.

Wie im Leben eines Menschen oft ein kleiner Umstand die wichtigsten Folgen für sein ganzes Leben haben kann, lehrt uns auch die Lebensgeschichte unseres Türk. Bei einem Besuch in Hildburghausen wurde er mit dem Prinzen Karl von Mecklenburg bekannt, dem Vater der Königin Luise von Preußen. v. Türk war ein geschickter, Prinz Karl ein leidenschaftlicher L'Hombrespieler. Bei diesen Spielen gewann Prinz Karl den jungen v. Türk sehr lieb. Der regierende Herzog von Mecklenburg starb sehr bald darauf; Prinz Karl kam zur Regierung. Gleich nach Antritt seiner Regierung berief er Herrn v. Türk zum Auditor bei der Justizkanzlei; 2 Jahre später beförderte er ihn zum Kammerherrn und zum Rate bei der Justizkanzlei. Daneben lernte v. T. auch noch Englisch und studierte gründlich Naturwissenschaften.

1801 übertrug man ihm das Referat in Schulsachen. Bei der ersten Schulrevision machte er eine beschämende Erfahrung. Er tadelte den Lehrer, nannte seinen Unterricht ein mechanisches Abrichten. Als dieser ihn aber bat, er möge ihm doch sagen und zeigen, wie er's besser zu machen habe, vermochte er das nicht. Von jetzt ab besprach sich v. Türk fleißig mit erfahrenen Schulmännern, nahm Urlaub auf ein halbes Jahr zu einer pädagogischen Reise, auf der er Tillich, Olivier, Pöhlmann und Pestalozzi kennen lernte. Bei Pestalozzi, der damals in München-Buchsee war, hielt er sich am längsten auf. Und wie lernte er hier? Das beschreibt er selbst in seinen Briefen aus München-Buchsee. Das einemal setzte er (v. T.) sich mit auf die Schulbank der Elementarschule Pestalozzis, das anderemal unterrichtete er dieselben Kleinen über das, was er Pestalozzi hatte behandeln hören. Diese

Weise, sich praktisch in die methodische Art Pestalozzis einzuarbeiten, war vortrefflich. Schon 1804 erschien von ihm eine Aufsehen erregende Schrift: „Über zweckmäßige Einrichtung der öffentlichen Schul- und Unterrichtsanstalten als eines der wirksamsten Beförderungsmittel einer wesentlichen Verbesserung der niederen Volksklassen — mit vorzüglicher Rücksicht auf Mecklenburg." Er deckte mit Freimut die Schäden des damaligen Schulwesens auf. „Elende, enge, niedrige Schulzimmer, darin eine verdorbene Luft, große Unreinlichkeit, da nicht selten die Schulstube zugleich Wohnzimmer, Werkstätte und Stall für das Federvieh ist; unwissende Lehrer, zu denen man meist invalide Soldaten, verdorbene Schreiber, Wirte, Bedienten wählt": das mit seinen eigenen Worten die mecklenburgischen Schulzustände jener Zeit. Pestalozzisches Erbarmen erfüllte sein Herz, wie das Motto zu der oben genannten Schrift bewies: „nicht mir, sondern den Brüdern". Das Leben am Hofe behagte ihm nicht mehr;*) er wollte fortan fürs Volk leben und wirken. In Vorträgen machte er Lehrer und Geistliche mit den Pestalozzischen Grundsätzen bekannt, sammelte eine Schar von Knaben um sich, die er regelmäßig unterrichtete. So wurde der Justizrat auch ein wackerer Schulmann und auch ein erfahrener Schulrat.

Auf seiner pädagogischen Reise hatte er die Prinzen von Oldenburg kennen gelernt, und so kam es, daß er Ende des Jahres 1805 unter vorteilhaften Bedingungen — mit einem Jahresgehalt von 1400 Thalern — als Justiz- und Konsistorialrat nach Oldenburg berufen ward.

Kaum dort angekommen, sammelte er abermals eine Schar von Kindern um sich, die er täglich zwei Stunden unterrichtete; auch nahm er einige junge Leute zu vollständiger Erziehung in sein Haus. Er gewann die pädagogische Thätigkeit so lieb, daß er nach einigen Jahren bat, man möge ihm die Arbeiten als Justizrat abnehmen und ihm nur die Konsistorialsachen lassen. Der Fürst aber hatte Türks Beschäftigung mit Unterricht und Erziehung schon längst mißfällig vermerkt, darum wurde sein Gesuch abgeschlagen, dafür ihm aber ein höheres Staatsamt zugesagt und außerdem Aussicht auf die erste Stelle in der Verwaltung des Landes eröffnet, jedoch unter der Bedingung, daß er von seiner Lehrthätigkeit gänzlich lasse. Da v. Türk das nicht wollte, wurde er 1808 ohne Pension aus dem oldenburgischen Staatsdienste entlassen. Seine Liebe für Menschenbildung hatte also eine schwere Probe zu bestehen gehabt; aber er hat sie glänzend bestanden. Achtung vor solchem edlen Manne!

v. Türk ging nun wieder zu Pestalozzi, der jetzt in Yverdun wirkte. Pestalozzi nahm ihn überaus herzlich auf. v. Türk hatte von seinem ersten Besuch in München-Buchsee her so gute Eindrücke von der

---

*) Er mußte jeden Abend mit dem Fürsten drei Stunden Whist spielen. Das hatte er nun bereits elf Jahr gethan.

Person und dem Werke Pestalozzis, daß ihm dieser Schweizer Pädagog bis dahin in allem ein hohes Ideal war. Das Pestalozzische Institut in Yverdun entsprach aber diesem Ideal leider nicht mehr; Unfriede herrschte da unter den Lehrern, dem Lehrplan fehlte die Einheit. Er schloß sich enger an Joseph Schmid an, übernahm den Unterricht in Naturgeschichte in der obersten, die Denk- und Sprechübungen in der untersten Klasse. Er wollte versuchen, ob Pestalozzis Idee, die dieser im „Buch der Mütter" ausgeführt, sich in der Schule praktisch ausführen lasse; denn Pestalozzis Weise der Ausführung schien ihm verfehlt. Sein späteres Buch: „Die sinnlichen Wahrnehmungen als Grundlage des Unterrichts in der Muttersprache" — ist eine Frucht des Unterrichts in Pestalozzis Anstalt.

Zwischen Pestalozzi und v. Türk trat mit der Zeit eine Trennung ein. Es handelte sich zwischen beiden um prinzipielle Differenzen. Pestalozzi behauptete: „Jeder Schüler oder Lehrling der Methode, der einen Schritt vorwärts gethan, kann einem andern nachhelfen, der diesen Schritt noch nicht gethan hat, und so, wenn man sich den Gang des Unterrichts durch eine Leiter dargestellt denkt, wird immer der, der auf einer oberen Stufe steht, den, der auf der nächsten vorhergehenden Stufe sich befindet, zu unterrichten vermögen." v. Türk war anderer Meinung. Wer unterrichten wolle, müsse das Ziel, zu dem er die Schüler führen wolle, kennen, und den Weg ganz überschauen, um dahin zu gelangen. Pestalozzi behauptete ferner, daß jedem Lehrer vollkommene Freiheit gelassen werden müsse, in dem Unterrichtsfache, das ihm anvertraut sei, nach seiner besten Überzeugung zu verfahren; wogegen v. Türk der Meinung war, daß in einer Unterrichtsanstalt von mehreren Klassen und für jede Klasse und für jeden Zeitraum ein Anfangs- und ein Endpunkt bestimmt sein müsse, bis wohin die Schüler in der gegebenen Zeit gelangen müßten, damit sie nachher in eine folgende Klasse übergehen könnten, die da fortzufahren hätte, wo die vorige aufgehört. Kurz: v. Türk wollte für eine wohl organisierte Anstalt einen wohl organisierten Lehrplan; Zerfahrenheit und Willkür waren ihm zuwider.

Diese und andere Differenzen führten endlich zur Trennung. v. Türk gründete in Vevey eine eigene Anstalt. Hier lebte er im Kreise einer zwar kleinen, aber durch seine Liebe und seinen Eifer glücklichen Kinderschar. Unter seinen Schülern war auch ein Sohn des Wilhelm von Humboldt. Durch Humboldts Empfehlung kam v. Türk später nach Preußen.

1815 erhielt er in Preußen das Amt eines Regierungs- und Schulrats in Frankfurt a. d. O., wurde aber von da schon nach fünf Vierteljahren nach Potsdam versetzt. Hier war der Oberpräsident von Bossewitz sein Gönner. Dieser verschaffte ihm später, als die amtlichen Arbeiten sich zu sehr gehäuft, dadurch Erleichterung, daß er ihm den Seminardirektor Striez zum Gehilfen beigab. v. Türk konnte aber mit Striez

nicht harmonieren, und steigerte sich die Spannung zwischen beiden bis dahin, daß v. Türk, obwohl an Geist und Körper noch frisch, in einem Alter von 59 Jahren freiwillig in den Ruhestand trat, um sich ausschließlich der Pflege seiner Stiftungen zu überlassen.

v. Türk schied mit Wehmut aus seinem amtlichen Wirken, aber nicht ohne Befriedigung im Hinblick auf die Früchte seines Wirkens. Er selbst schreibt darüber: „Eine neue, schönere Welt ist mir aufgegangen, und ich bin, was gewiß wenige mit Wahrheit sagen können, vollkommen glücklich. Wohin sich meine Schritte lenken, stets ist es mir vergönnt, Gutes zu wirken. Fahre ich in eine Stadt, so kann und darf ich mir sagen: Auch ich habe redlich beigetragen, daß diese Jugend jetzt glücklicher ist, daß ihr Geist und Gemüt besser ausgebildet wird, daß sie reifer werde für das himmlische Reich." Das Reich Gottes zu fördern, war ihm ein seliger Beruf. Darum hielt er auch von der biblischen Geschichte so hoch. Er erklärte sie als die Grundlage alles Geschichtsunterrichts.

Die oben erwähnten Stiftungen anlangend, so hat sich Herr v. Türk in diesen bleibende Denkmale seiner thätigen Menschenliebe gesetzt. Wir machen nur folgende namhaft.

1. Die Schullehrerwitwen-Kassen zu Sorau, für die Regierungsbezirke Frankfurt und Potsdam.

2. Die Friedensgesellschaft zu Potsdam, gestiftet am Reformationsfeste 1818. Diese Gesellschaft war ein Verein zur Unterstützung talentvoller, aber unbemittelter Jünglinge, welche sich der Kunst oder den Wissenschaften widmen wollten.

3. Das Civil-Waisenhaus zu Potsdam. Den ersten Fonds gewährte der Verkauf einer dem Herrn v. Türk gehörigen wertvollen Gemäldesammlung.

4. Das Waisenhaus zu Klein-Glienicke bei Potsdam, für verwaiste Kinder aus den Klassen der Gewerbetreibenden, der Elementarlehrer und der niedern Staatsbeamten.

5. Der Fonds zur Erziehung und Unterstützung verwaister Mädchen.

Wir schließen diese Biographie mit Worten aus einem Briefe an Hergang, in dem v. Türk sich kurz vor seinem Tode über seine Anstalten und die gesegneten Früchte derselben unter anderm also ausspricht: „Die Motive, die mich zu den milden Stiftungen, welche von mir ausgegangen sind, veranlaßten, die Mittel und Wege, durch die es mir möglich wurde, ohne eignes Vermögen, ohne Rednergaben, zu wirken, was geschehen ist, werden in meiner (Selbst-) Biographie eine Stelle deshalb finden, um andere reicher Begabte zu veranlassen, Ähnliches zu versuchen. Ich stehe im 73. Jahre, am Rande des Grabes, jetzt körperlich sehr leidend, aber im Gemüte zufrieden und glücklich, weil alle meine Bestrebungen, der Bildung und Veredlung der Mitbürger gewidmet, einen Erfolg gehabt haben, der meine Hoffnungen weit übertraf. Schon sind mehrere Zöglinge als Prediger, Justizbeamte, Ärzte, Bureaubeamte, Zimmerleute, Baumeister, Lehrer, Offiziere in Thätigkeit." — Wenige Monate später starb v. Türk. „Nicht mir, sondern den Brüdern" — war

die Losung des edlen Mannes. Darum gehört auch er zu den Auserwählten Gottes, von denen „der Geist spricht, daß sie ruhen von ihrer Arbeit und ihre Werke folgen ihnen nach".

XV. Friedrich Wilh. Aug. Fröbel.

(Geb. 1782, gest. 1852.)

Fröbel und Kindergarten: beide Vorstellungen sind im Gedächtnis der Pädagogen untrennbar verschmolzen, woraus zu erkennen, auf welchem Gebiet die wesentlichen pädagogischen Verdienste Fröbels liegen. Der Kindergarten hat es mit vorschulpflichtigen Kindern zu thun, unsere Schulkunde mit der Schulerziehung. Eben darum werden wir gegenwärtiges Lebensbild in thunlichster Kürze geben.

Friedrich Fröbel wurde geboren den 21. April 1782 zu Oberweißbach, einem Dorfe im Fürstentum Rudolstadt, wo sein Vater Pfarrer war.

Als Schulknabe zeichnete er sich insbesondere im Rechnen aus. Ebenso regte sich in ihm zeitig ein sehr lebhaftes Interesse für Natur und Naturleben. Diese Neigungen schienen zu verraten, für welchen Lebensberuf er von der Vorsehung bestimmt sei. Man brachte ihn daher nach seiner Konfirmation zu einem Förster in die Lehre. Hier trieb er neben den eigentlichen Forststudien mit besonderer Vorliebe auch Geometrie und Feldmeßkunst. 1799 ging er nach Jena, wo er kameralistischen und naturwissenschaftlichen Studien oblag, welche letztere er später, nachdem er bereits Jahre hindurch als Lehrer thätig gewesen, in Göttingen (1811) und Berlin (1812) fortsetzte.

Schon das Jahr 1805 führte den Fröbel in merkwürdiger Weise zur pädagogischen Thätigkeit. Er kam nämlich in diesem Jahre nach Frankfurt a. M. Hier machte er die Bekanntschaft mit A. Gruner, einem begeisterten Pestalozzianer. Gruner forderte ihn auf, in seine Anstalt als Lehrer einzutreten. Fr. folgte der Aufforderung, bemerkte aber bald, daß es ihm zur rechten Ausübung der Lehrkunst an Vorbildung fehle. Gruners Begeisterung für Pestalozzi rief in dem jungen Manne das Verlangen wach, Ifferten besuchen zu können. Er ließ sich Urlaub erteilen und ging Ende August 1805 zu Pestalozzi, bei dem er bis Ende Oktober blieb. 1809 ging er das zweite Mal eben dahin, diesmal auf 2 Jahre. In diesen zwei Jahren machte er sich theoretisch und praktisch die Pestalozzischen Ideen ganz zu eigen.

Nachmals schien ihm aber Pestalozzi in Bezug auf die Methode wahrhaft naturgemäßer Menschenbildung lange noch nicht das Rechte getroffen zu haben. Er hielt es je länger je mehr für seine Lebensaufgabe, auf dem Erziehungsgebiete eine besondere reformatorische Aufgabe lösen zu müssen. Es erhellet dies aus folgenden Worten: „Meine Lebensführungen hatten mir gezeigt, daß die bisherige Erziehungsweise für höheres wahres Erkennen, für geistige Einsicht und für echt wissen-

schaftliche Bildung abstumpfe, ja vernichtend wirke. Ich war daher der ganz festen Überzeugung, daß der bisherige, auch der verbesserte Unterricht, rein auf die entgegengesetzte Weise betrieben werden müsse. Darum antwortete ich wohl einigen, die fragten, was ich denn eigentlich wolle: Rein das Entgegengesetzte von dem, was jetzt im Erziehungs- und Lehrfach im allgemeinen geschieht. Diesen Weg praktisch zu betreten, hielt ich für die höchste und unerläßlichste Pflicht. Unsere größten praktischen Erzieher, selbst Pestalozzi nicht ausgenommen, schienen mir viel zu roh, zu empirisch und willkürlich, und darum also keineswegs sich vom Wesen und Wesengesetzen leiten zu lassen."

Hierzu bemerkt Deinhardt in der Schmidschen Encyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens: „Man fühlt es seinen Schriften ab, daß der Mann von einer großen Idee durchdrungen ist; auch stellt er diese Idee in den verschiedenartigsten Worten und Wendungen dar; aber es fehlt seiner Darstellung an fester Bestimmtheit und fortschreitender Entwicklung. Man kann sich daher beim Lesen seiner Schriften oft des Gefühls nicht erwehren, als komme er nicht von der Stelle, und wieder, als schieße er häufig über das Ziel hinaus und müsse in der praktischen Anwendung seiner Gedanken fehl greifen." Stellt man die pädagogischen und methodischen Grundsätze von Baco von Verulam, Amos Comenius, Pestalozzi, Basedow, Salzmann, Rochow neben die von Fröbel, so wird man bei letzterm, den Kindergarten abgerechnet, kaum wesentlich Neues finden. Alle genannten Vorgänger Fröbels wollten, wie dieser, Naturgemäßheit in Erziehung und Unterricht.

Fröbel suchte seine Erziehungsprinzipien zuerst in seiner Musteranstalt Keilhau bei Rudolstadt (1817—1829) zu verwirklichen, und zwar unterstützt von den treuen, liebenswürdigen und opferwilligen Gehilfen Middendorf, Langethal und Barop. Die Geschichte verzeichnet diesen Versuch als mißlungen. Nachdem sich in Fröbel später zu Burgdorf und in Berlin die Idee einer Kinderbeschäftigungsanstalt völlig ausgebildet hatte, eröffnete er 1840 (bereits 58 Jahre alt) zu Blankenburg bei Rudolstadt den ersten Kindergarten. So kam er also ziemlich spät zu dem, was seinem Namen historische Bedeutung gegeben.

Bei Pestalozzi hatte Fröbel gelernt, welch' hohe Bedeutung die Mutterschule (schola materna, wie A. Comenius sie nannte) für die erste Erziehung der Kleinen habe, ferner, daß die allererste geistige Bildung der Kleinen mit Übungen im sinnlichen Bemerken beginnen müsse, und daß mit diesen Übungen die elementarsten Formen des Redens zu verbinden seien. In alle dem stimmt Fröbel mit Pestalozzi überein. Dagegen ist entschieden neu, wie Fröbel die Spontaneität des Kindes in ihren alleruntersten Regungen erfaßte und zu bilden suchte. Er erkannte, wie vor ihm keiner, die tiefe pädagogische Bedeutung des kindlichen Spieltriebes. Er suchte diesem Triebe

Nahrung zu geben durch methodisch geordnete Spielmittel. In ihren Spielen ahmen die Kleinen die Beschäftigungen der Erwachsenen nach und antizipieren so gleichsam das spätere Leben in der Form des Spiels. „Fröbel suchte sich daher in den Mittelpunkt dieses bewußtlosen Triebes der Kinder hineinzustellen und die Spiele so zu ordnen, daß die Kinder durch das Spiel allmählich in das Leben und seine Gesetze hinübergeführt würden.“ (Deinhard a. a. O.)*)

Fröbel selbst spricht sich über den Zweck des Kindergartens also aus: „Er soll Kinder des vorschulpflichtigen Alters nicht nur in Aufsicht nehmen, sondern ihnen auch eine ihrem ganzen Wesen entsprechende Thätigkeit geben, ihren Körper kräftigen, ihren Sinn üben, den erwachenden Geist beschäftigen und sie sinnig mit der Natur und der Menschenwelt bekannt machen; besonders auch Herz und Gemüt richtig leiten und zum Urgrunde alles Lebens, zur Einheit mit sich hinleiten.“

Das Mittel zu diesem Zweck fand F. im Spiel. „Er erkannte, daß die Erweckung geistiger Thätigkeit beim Kinde nicht durch Unterricht geschehen könne, sondern durch eine Beschäftigung, die der kindlichen Natur eigentümlich ist — nämlich das Spiel. Das Kind in diesem Alter arbeitet noch nicht, sondern es spielt; es kommt daher darauf an, dieser Spiellust eine solche Richtung zu geben, daß durch das Spiel alles zur Entwicklung kommt, was das Kind in sich trägt und was sich zur Entwicklung von selbst hervordrängt. Die Hauptbeschäftigung in den Kindergärten sind daher Spiele, ihre Erziehungsmittel Spielwerkzeuge.“ (Sperber a. a. O.)

Fröbel unterscheidet: Bewegungs- und geistige Spiele. Die Bewegungsspiele üben die Glieder und Sinne; die geistigen die geistigen Anlagen in ihren elementaren Regungen.

Die geistigen Spiele sind: Spiele mit dem Ball, mit der Kugel, dem Würfel und der Walze; Bauspiele mit dem Würfel, der in der verschiedensten Weise geteilt wird. Alles ist hier methodisch gestuft. Um mit seinen Übungen möglichst tief anzuknüpfen, geht Fröbel bis zur Wiege des Kindes hinab. Er giebt der Mutter in seinen „Mutter- und Koseliedern“ den Leitfaden für die Art und Weise, in welcher er das Kind in seinen ersten Lebensjahren behandelt wissen will.

Die Spiele sind in 6 Stufen geteilt. Für jede bietet Fröbel eine besondere „Spielgabe“. Wir nehmen hier nur die ersten drei Spielgaben auf.

Die „erste Spielgabe“ ist ein Kasten mit 6 Bällen, welche 3 Grund- und 3 Mischfarben haben, geordnet nach den Farben des Prisma.

Die „zweite Spielgabe“ geht, im Gegensatz zum Ball, zum Würfel, dem einfachsten regelmäßigen Körper mit ebenen Flächen, um sodann zwischen Kugel und Würfel die Walze einzufügen.

Die „dritte Spielgabe“ bietet den durch die Mitte nach allen Seiten hin und gleichlaufend mit denselben einmal geteilten Würfel. Das Kind tritt mit und an dieser Spielgabe selbstthätig erfindend auf.

---

*) Siehe Schulk. §. 221 den Aufsatz von Dr. Lion über Jugendspiele.

Interessant ist nun, welche elementarische Vorstellungen Fröbel durch seine Spiele in der Seele der Kleinen glaubt wecken zu können. Daß hier die Grenzlinie zwischen Spielschule und der eigentlichen Schule, also zwischen Spiel und Unterricht wenigstens zum Teil weit überschritten wird, zeigen wir nach Karl Schmidt nur in einer (der 2.) „Spielgabe".

„Mit Kugel, Walze und Würfel, den drei Normalgestalten, werden die verschiedensten Spiele ausgeführt durch Bewegen und Drehen derselben vermittelst einer Schnur oder eines durch die Flächen, Kanten und Ecken gesteckten Stäbchens. Durch das schnelle Drehen des Würfels kommt, je nachdem die Schnur oder das Stäbchen in den Flächen, Kanten oder Ecken befestigt wird, die Flächen-, Kanten- und Eckenaxe zum Vorschein, und es zeigen sich damit die drei Grundformen der Technik: der Cylinder, das Rad und der Doppelkegel. Durch diese Wahrnehmung, daß die Walze (durch Verschwinden der Ecken des Würfels beim Drehen) in dem Würfel, wie die Kugel wieder in der Walze enthalten (durch die Scheibe derselben, im Drehen sichtbar) ist, soll das Gesetz, wie alles Nachfolgende im Vorhergehenden sich befindet, hervortreten. So werden in dem kindlichen Geiste die ursprünglichsten Raum-, Form- und Bewegungsgesetze durch Anschauung eingeprägt. Hat also das Kind (von 2 Jahren) in der ersten Spielgabe die Begriffe von Zeit- und Raumdimensionen in und mit dem Ball angeschaut, hat es in der zweiten Spielgabe Erfahrung von dem Begriff der Bewegung gemacht und dabei stets die entsprechenden Liedchen gehört, und hat es sich an diesen Spielen und an seiner ganzen Umgebung so weit entwickelt, daß es selbst zum Aussprechen der einzelnen Formen gelangt und sich immer mehr selbständig mit den einzelnen Begriffen zu beschäftigen anfängt, sowie dem Grunde der Dinge nachforscht, das Ganze in seine Teile zerlegt und die Teile wieder zum Ganzen zu verbinden strebt, so erhält es zu den ersten beiden Spielgaben die dritte." U. s. w.

Das Gegebene dürfte genügend erkennen lassen, daß Fr. in seinem Kindergarten, wenigstens zum Teil, zu didaktisch verfährt, er theoretisiert und systematisiert zu weit über das Fassungsvermögen der Kleinen hinaus. Mit dem „zu weit" gestehen wir übrigens zu, daß eine gewisse systematische Ordnung auch für die Spiele der Kleinen ihre Berechtigung habe, aber nur so weit, als es die Natur des Spieles zuläßt und als nötig erscheint, um die Kleinen in der Spielschule für die unterste Stufe der Elementarschule planmäßig vorzubilden. Nicht wenig von dem, was Fröbel giebt, ist nicht mehr Spielbeschäftigung, sondern schon Schulunterricht, der den vorschulfähigen Kleinen, weil verfrüht, unverständlich bleiben muß.

Daß Fröbel Kinderliedchen in die Spielschule eingeführt und mit den Spielen selbst in geschickter Weise verbunden hat, ist ein weiteres Verdienst. Die Idee hat er von Pestalozzi. Wir führen hier jene denkwürdigen Worte Pestalozzis noch einmal an, die er in einer Schrift aus dem Jahre 1800 ausgesprochen: „Mit Gesang schläfert die Mutter den Säugling ein; aber wir halten der Natur nicht still. Das Kind ist kaum jährig, so verstummt der Gesang seiner Mutter. Ach, daß es so ist, daß die Jahrtausende der Kunst uns noch nicht einmal dahin gebracht haben, an den Ammengesang für den Säugling eine Stufenfolge von Nationalgesängen anzuketten, die auch

in den Hütten des Volkes sich vom sanften Wiegengesange bis hinauf zum hohen Gesange der Gottesverehrung erheben würden. Doch ich kann diese Lücke nicht ausfüllen; ich muß sie nur berühren."

Diese von Pestalozzi beklagte Lücke ist ausgefüllt worden. Fröbel hat sie für das Alter von 2—6 Jahren durch seine „Mutter- und Koselieder" ausfüllen wollen; andere vorzügliche Methodiker haben sie weiter ausgefüllt durch treffliche Gesangschulen für alle Stufen der Volksschule. Daß in Fröbels „Mutter- und Koseliedern" auch eine Anzahl wenig ansprechender Reimereien vorkommen, ist nicht in Abrede zu stellen; daneben aber doch auch viel Brauchbares. Wir brechen jedoch hier ab und schließen mit dem charakteristischen Wahlspruch Fröbels, der seinem pädagogischen Herzen alle Ehre macht und den jeder treue Jugendlehrer zu dem seinigen machen möchte: „Kommt, laßt uns unsern Kindern leben!"

Litteratur. Alex. Bruno Hanschmann, Friedrich Fröbel: „Die Entwicklung seiner Erziehungsidee in seinem Leben." Die ausführlichste Biographie Fröbels. Man sehe ferner die Biographie in Schmids Encykl. des Erz.-, und Unterrichtsw. Bd. II. Helm, Über Fröbels Kindergartenpädagogik in Kehrs Pädagogischen Blättern. Jahrg. 1876. S. 410 ff.

XVI. Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg
und
Johann Friedrich Wilberg.

Warum diese beide zusammen? Rochow genuit Wilberg, Wilberg genuit Diesterweg et fratres ejus. Wilberg, dieser „Nestor der rheinländischen Schulmänner", ist also der geistige Vater von Diesterweg; daher eine Verschmelzung der Biographien beider gerechtfertigt erscheint.

1. Diesterwegs Jugend, Bildungsgang und erstes amtliches Wirken.

Adolf Diesterweg wurde geboren den 29. Oktober 1790 zu Siegen im Nassauischen, woselbst sein Vater Amtmann war. Die Schul- und Gymnasialbildung empfing er in seiner Vaterstadt. Die Eigenart merkwürdiger Männer kündigt sich oft schon in ihrer Jugend durch charakteristische Züge an. Daß Diesterweg kein Stubengelehrter werden würde, ließ schon der Knabe und Jüngling erkennen. Die lateinische Schule zu Siegen beschäftigte seinen regen Geist keineswegs genug; aber thätig mußte er sein. In den freien Zeiten trieb es ihn hinaus in Thal und Feld, auf Berge und in Wälder; am Leben der Natur bildete sich früh sein Sinn für die Natur. Aber ebenso gern weilte er in Schmelzhütten und andern Werkstätten. Beim Seiler drehte er das Rad, beim Hufschmied hielt er den Fuß des Pferdes und ließ sich für diese Dienstleistungen zur Belohnung Geschichten von der Wanderschaft der Handwerksmeister erzählen. So zeigte er schon in

früher Jugend gleiches Interesse für Wissenschaft und für das praktische Leben. Dieser Trieb nach vielseitiger Bildung bekundete sich auch in der Wahl seiner akademischen Studien; denn er trieb auf den Universitäten zu Herborn und Tübingen mit gleichem Eifer Theologie, Philosophie, Mathematik und Naturwissenschaften.

Nach Vollendung seiner Studien nahm D. 1811 eine Hauslehrerstelle in Mannheim an. Doch blieb er hier nicht lange; schon 1812 wurde er zweiter Lehrer am Gymnasium zu Worms, 1813 Lehrer an der Musterschule zu Frankfurt, wo ihn einer der vorzüglichsten Schüler Pestalozzis, l'Aspée, für Pestalozzis Ideen gewann und begeisterte. So wurde er Pestalozzianer. 1818 kam D. als Lehrer an die lateinische Schule zu Elberfeld. In Elberfeld wirkte Wilberg, ein Großmeister der Lehrkunst aus der Rochowschen Schule. Mit Wilberg, den er schon 1811 kennen und lieben gelernt, schloß er jetzt einen Freundschaftsbund auf Lebenszeit. Wilbergs Leben ist lehrreich und erbaulich, besonders für arme strebsame Jünglinge, die daraus lernen können, wie Gott der Herr „Weg aller Wegen" hat, um Niedrige zu erhöhen und reich zu machen.

2. Johann Friedrich Wilberg wurde geboren 1766 in Ziesar im ehemaligen Herzogtum Magdeburg. Seine Eltern waren ganz arm. Dazu wurde er sehr früh auch noch vaterlos. Der geistig begabte Knabe strebte nach Höherem; allein — es fehlte im Orte an einer guten Schule, aber auch an den äußeren Mitteln, gute Schulbildung anderweit zu erlangen. Der arme Bursche mußte froh sein, nach seiner Konfirmation bei einem Schneider als Lehrling ein Unterkommen zu finden. Wie zufällig kam ihm da die Schrift zur Hand: „Heinrich Stillings Jugend, Jünglingsjahre und Wanderschaft." Beim Lesen dieser erwecklichen Schrift ging ihm ein Hoffnungsstrahl auf; er sagte sich: „Der Gott, der den armen Knaben Stilling so wunderbar geführet, der kann auch deine Wünsche erfüllen." In diesem guten Vertrauen legte er sich mit erhöhtem Eifer aufs Lesen und Lernen. Er opferte für diesen Zweck gern einen Teil des diesem Alter nötigen Schlafs. Dem Lernen zu liebe brach er sich auch von leiblicher Nahrung ab, indem er für die Dreier, die er zur Beschaffung des Frühstücks erhielt, sich Licht kaufte, um in seiner engen kalten Dachkammer arbeiten zu können. Tisch und Stuhl gab es da nicht; er setzte sich auf die Dielen, ein Brett, auf seinen Schoß gelegt, diente ihm als Tisch. Nun mußte es sich fügen, daß der arme Lehrbursche dem Prediger Rudolph in Krahn bekannt wurde. Dieser empfahl den strebsamen jungen Menschen dem Domherrn von Rochow, der ihn sofort nach Reckan kommen ließ, um ihn zum Lehrer zu bilden. In der Musterschule zu Reckan wurde Wilberg ein Musterlehrer. Seine erste Anstellung erhielt er in Overdyk; von da kam er nach Elberfeld. Hier war er zuerst Lehrer an der dasigen Armenschule; darauf wurde er Vorsteher einer Privat-Erziehungsanstalt,

zuletzt Direktor an einem Bürgerinstitut. Seine Treue leistete in allen diesen Stellungen Großes und verschaffte ihm allgemeine Achtung. Daneben fand er auch Zeit, sich in Sprachen und verschiedenen Wissenschaften gründlich fortzubilden. Er brachte es darin so weit, daß er sich mit Ehren die akademische Würde eines Doktors der Philosophie erwarb.

In seiner Lehrthätigkeit huldigte W. den Grundsätzen der Rochowschen Schule — also dem Prinzip bildenden Unterrichts, wie folgende sinnige Stelle aus seinen Schriften erkennnen läßt: „Der Verstand des Kindes soll nicht ein Kornboden werden, auf welchen das Korn zwar geschüttet wird, aber nicht Frucht bringen kann, sondern ein Ährenfeld, das gepflügt und zur Aussaat vorbereitet, die einzelnen Körner aufnimmt, bewahrt und in sich fruchtbar werden läßt."

Um Wilberg, diesen Meister der elementaren Lehrkunst, sammelten sich viele strebsame Lehrer aus Elberfeld und der Umgegend, denen er in sonnabendlichen Konferenzen Vorträge über Erziehung und Unterricht hielt. Auch der akademisch gebildete Diesterweg nahm regelmäßig an diesen Versammlungen Anteil, fand hier viel Anregung und Förderung für seinen Beruf. In den strebsamen Elementarlehrern lernte er den Stand der Schullehrer achten und das Elementarschulwesen lieb gewinnen. Von den von Wilberg geleiteten Lehrerversammlungen schreibt er also: „Wir wurden alle ermutigt und gekräftigt durch Klarheit der Gedanken, durch Fülle der Erfahrungen, durch aufstrebenden Lebensmut und Begeisterung für das Wirken des erziehenden Lehrers, sowie durch heitern Scherz und entfesselte Rede. Wer hier nicht aufgerüttelt wurde aus dumpfem Schlafe, nicht belebt für angestrengte Thätigkeit im edlen Berufe, wem hier nicht aufging die Liebe zu lichtvoller Wahrheit und Wärme des Gemüts: der dürfte wohl überhaupt unempfänglich gewesen sein für diese hohen Dinge." D. rühmt weiter von W., derselbe sei ein Meister in der Anregung klarer Anschauungen, in der Entwicklung bestimmter Begriffe, in der Ausprägung der Vorstellungen in bestimmten Worten, wie in der Aufregung der Gefühle für das Edle und Gute gewesen, ein Todfeind alles Vielerlei, alles Unnützen, nach seinem Wahlspruch: „Eines ganz und recht."*) Seine Methode war anregend, entwickelnd; er verlangte vom Lehrer, daß er es verstehe zu spezialisieren und zu individualisieren, statt zu generalisieren. Er haßte alles Weibische und verlangte ohne Raisonnement von den Kindern schnellen und unbedingten Gehorsam, Respekt und Ehrfurcht. Die Erinnerung an diesen herrlichen Mann begeisterte D. noch im Alter zu dem pietätvollen poetischen Ausruf:

„Fürwahr, es war ein Gloria,
Wenn einem der ins Auge sah."

---

*) Ähnlich lautete der Wahlspruch des Rektor Christian Ferdinand Schulze in Gotha († 1850): „Lieber in Einem ausgezeichnet, als in Vielem mittelmäßig."

Das ist der Wilberg, von dem Diesterweg sagt, daß er gleich bei der ersten Begegnung von ihm „einen unauslöschlichen Eindruck empfangen habe".

Wie Rochow und v. Türk, so trug auch Wilberg in seinem Busen ein Herz für Lehrerwitwen und Lehrerwaisen. Darum gründete er eine Lehrerwitwenkasse, der er viel Zeit und Mühe opferte, die aber auch zu seiner großen Freude herrlich gedieh; denn ihr Stammkapital stieg noch bei seinen Lebzeiten über 12,000 Thlr. an. Doch wir wenden uns von diesem „Nestor der rheinländischen Schulmänner" nun wieder zu Diesterweg.

3. Diesterweg als Seminardirektor — in Mörs von 1820 bis 1831, in Berlin von 1831 bis 1847.

Gute Lehrer machen gute Schulen. Das war dem Diesterweg ein Axiom. Er spricht sich darüber also aus: „Wo das Schulwesen verfallen, ist es durch die Lehrer verfallen; wo es sich gehoben hat, hat es sich durch die Lehrer gehoben. Es giebt keinen andern Weg. Darum ist die Hauptaufgabe eines Seminars möglichst hohe, gründliche Geistesbildung; denn nur geweckte, denkende, selbständige, folglich prüfende, untersuchende, reife Menschen sind des Lehramts fähig." Bei solchen Anschauungen finden wir es ganz begreiflich, wenn D. den Lehrerbildungsanstalten das regste Interesse zuwandte und den Wunsch hegte, sein Leben einer solchen Anstalt widmen zu können. Dieser Wunsch sollte sich bald erfüllen. 1820 wurde ein in Mörs bereits bestehendes Privatseminar von seiten der Regierung zu einer königlichen Anstalt erhoben und neu organisiert. D. bewarb sich um das Direktorat und erhielt es. In der Fülle seiner Kraft stehend, übernahm er seinen neuen Beruf mit dem Vorsatz, das Mörser Seminar zu einer Musteranstalt zu erheben. In der That ließ sich auch bei seiner Tüchtigkeit und Energie etwas Rechtes erwarten.

Also: das evangelische Lehrerseminar zu Mörs sollte ein Musterseminar werden. Um das zu werden, mußе es a. evangelische Lehrer erziehen, b. Lehrer bilden, nämlich solche, die in Wahrheit waren, was ihr Name besagt: **Lehrer.**

Lassen wir vor der Hand die religiöse Aufgabe des Seminars beiseite liegen, und fassen wir vorerst nur die wissenschaftlich praktische ins Auge. Ein Lehrerseminar soll Lehrer bilden, die wirklich lehren können, wir meinen natürlich mustergültiges Lehren; denn zwischen Lehren und Lehren ist oft ein gewaltiger Unterschied. Der Lehrerberuf ist eine praktische Thätigkeit, aber er ist das nicht ausschließlich. Wissen und Können müssen sich im Lehrer harmonisch einen zu gegenseitiger Förderung. Theoretisches Wissen allein macht niemanden zum guten Lehrer; es ist nur ein Mittel zum Zweck, aber als Mittel wertvoll und notwendig. Im Seminar ist die Seminarschule die rechte Werkstatt; hier müssen die Seminaristen mustergültigen Unterricht hören und zum guten Lehren planmäßig

angeleitet werden. Wenn Seminaristen von der Schule ihrer Bildungsanstalt das Ideal einer guten Schule so frisch und lebendig mit hinwegnehmen, daß sie es mit Eifer in ihren Schulen zu verwirklichen suchen: dann wird auch ihr wissenschaftliches Streben nie ruhen. Fortbildung für den Beruf wird so gewiß ihre Losung bleiben, als gute Praxis ohne gründliches Wissen nicht zu denken ist. Diese Grundsätze hat der Verf. in seiner Reformschrift: „Die Seminarnot und ihre Abhilfe" — schon 1851 ausgesprochen, und er huldigt ihnen noch heute. Diesterweg steht in der Hauptsache ebenso, wie folgendes Zitat beweist, das Seminarlehrer mit stiller Erwägung lesen mögen.

„Die Bildung künftiger Lehrer zerfällt in eine theoretische und eine praktische, d. h. sie erhalten selbst Unterricht und sie sollen das Unterrichten lernen. Beides liegt nicht außer, sondern in einander; der Unterricht der Seminaristen selbst ist ganz praktischer Art und Natur. Alles bezieht sich auf ihre Bildung zur bewußten Praxis des Unterrichts. Wie der Handwerker, der Künstler ꝛc. sich vorzugsweise in einer Künstlerwerkstatt tüchtig ausbilden, so der Schullehrer durch eine Musterschule.*) Sein Beruf ist ein praktischer. Die Trennung des Wissens in Theorie und Praxis hat für ihn gar keine Geltung. Es giebt für den Schullehrer keine Bildung durch reine Theorie. Dieselbe führt ihn von seinem Berufe ab. Das wesentlichste Bedürfnis einer Bildungsanstalt ist darum eine **musterhaft eingerichtete Schule.**"

Diese wohlerwogene Würdigung der theoretischen und praktischen Seminarbildung muß man der Gegenwart ausdrücklich in Erinnerung bringen; denn unleugbar häuft man in manchen Seminaren die Stoffmassen bis zum Erdrücken, während dagegen die praktische Bildung mehr in den Hintergrund tritt. Das eigentliche Seminar wird da fast zur Akademie; die Seminarschule erscheint mehr als eine Nebenanstalt. Wohin muß das führen? Dahin, daß Lehrer gebildet werden, die viel und mancherlei wissen, aber — nicht lehren können. Das Wissen ist notwendig; aber das Können ist doch die Krone und behält den Preis. Daß dies auch Diesterwegs Meinung war, wollen wir erweisen.

Ein Seminardirektor, dem es am Herzen liegt, in seinem Seminar eine Musterschule zu haben, muß selbst ein Musterlehrer sein; denn nur dann kann er recht beurteilen, was eigentlich mustergültiger Unterricht ist. Ferner muß er den glücklichen Instinkt haben, für seine Seminarschule Musterlehrer ausfindig zu machen.

Über Diesterwegs Meisterschaft in Ausübung der Elementarmethoden berichtet ein kompetenter Zeuge — Inspektor Dr. Hibeau — also: „Es war uns immer ein Hochgenuß, Diesterweg unterrichten zu hören. Man muß dabei gewesen sein, wie die Knaben in fortwährender Spannung

*) Ganz so lehrte schon Amos Comenius.

blieben und nicht Zeit hatten, ihre Augen auch nur einen Moment von ihm abzuwenden. Schlag auf Schlag fielen Fragen und Antworten. Die armen Jungen kamen kaum zum Sitzen; sie blieben in beständiger Schwebe über den Bänken, denn sie wollten alle antworten. Unthätigkeit des Geistes ist nicht denkbar. Die Frage ist an alle gerichtet, und wer den Finger nicht erhebt zum Zeichen, daß er die Antwort wisse, macht sich der Unaufmerksamkeit verdächtig."

Diesterweg hörte gern Musterlehrer; wo er einen fand, da weilte er, um von ihm zu lernen. Der lehrgeschickte Wilberg war sein Ideal. Aber es gab am Rhein noch andere Musterlehrer. Bald nach seinem Amtsantritt in Mörs besuchte Diesterweg das Seminar zu Soest. In der Elementarklasse der Seminarschule fand er einen Lehrer, den er noch über Wilberg stellte und von dem er noch 25 Jahre später schreibt, daß er keinen zweiten von gleicher Tüchtigkeit kennen gelernt habe. „Nie — so schreibt er — hatte ich so etwas gehört: solches Eingehen in den Anschauungskreis der kleinsten Kinder, solche anziehende Weise, mit ihnen zu sprechen, solche Fertigkeit, ihnen gute Antworten zu entlocken, solche Freudigkeit und Freundlichkeit der Kinder."*) Und wer war dieser Großmeister der hohen Lehrkunst, über den der Altmeister solchen Ruhmspruch gethan? Es war der bei den Lehrern der Rheinlande heute noch in dankbarem Andenken stehende ehemalige Inspektor des Soester Seminars — Ehrlich.

„Einen Glanzpunkt des Berliner Seminars — sagt Diesterwegs neuester Biograph, Seminarschullehrer Strauß in Altdorf — bildete die Seminarschule. Sie hieß in Berlin nur die „Diesterwegsche" und erfreute sich bald eines so großen Rufes, daß die gebildetsten und hochgestelltesten Familien sich beeilten, ihr ihre Söhne anzuvertrauen."

Das Lesen, überhaupt das Sprechen ist ein guter Gradmesser des Bildungsstandes einer Schule. Rektor Burgwardt berichtet über die Berliner Seminarschule, wie sie unter Diesterweg war: „Ich habe nirgends ein verständigeres, ausdrucksvolleres, kurz: schöneres Lesen gefunden, als in der Berliner Seminarschule; dort aber wurde auch wirklicher Lese- und daneben wiederum eigentlicher Sprachunterricht erteilt."

---

*) Der Verf. war als Seminarlehrer in Dresden amtlich verpflichtet, den Unterricht in der Elementarklasse der Seminarschule zu leiten und junge Hilfslehrer, die von zwei zu zwei Jahren wechselten, in die Methoden der Elementarklasse einzuführen. Bei mehrern ist ihm das vortrefflich gelungen. Er hat es auch erlebt, daß ein holsteinscher Seminardirektor, der schon den Postschein zur Weiterreise gelöst, um eines vorzüglichen Elementarlehrers willen — sein Name war Vetterich — noch einen Tag in Dresden verblieb. So sind auch aus dem Waldenburger Seminar eine Anzahl Elementarlehrer hervorgegangen, die einen durchaus mustergültigen Unterricht gaben und geben. Der Verf. rät allen seinen Schülern, die Gelegenheit, gute Elementarlehrer zu hören, ja nicht zu versäumen.

Es war darum für Diesterweg ein Wonnegefühl, wenn er für seine Seminarschule ein ausgezeichnetes Lehrtalent gewinnen konnte. Ein solches hatte er an dem Lehrer Gabriel, über dessen Wert und Wirkung er also urteilt: „Einen der vorzüglichsten Lehrer der Schule erhielten wir in Karl Eduard Gabriel. Die Blüte und das öffentliche Vertrauen, daß sie sich schnell erwarb, verdanken wir hauptsächlich ihm. Kein Fremder, der die Anstalt besuchte, verließ seinen Unterricht unbefriedigt. In dem öffentlichen Examen glänzte vorzugsweise seine Klasse, und das Publikum betrachtete das lebendige, stille Thun mit freudigem Erstaunen. Ich gestehe, daß ich manchmal mit Rührung diesem erhabenen Beispiel beigewohnt. Denn was kann es Erregenderes geben, als den Anblick, wenn der Geist in der Stille, gleich dem Halme in befruchtender Mainacht, Knoten bildet und sich Knospen und Blüten ansetzen für dereinstige Frucht."

Auf die Lehranweisungen der Seminaristen hat Diesterweg nach dem Zeugnis seiner Schüler großen Fleiß verwendet. Oberlehrer L. Rudolph, einer seiner tüchtigsten Schüler, berichtet darüber wie folgt: „Nie duldete es Diesterweg, daß wir die abstrakten Resultate einer Wissenschaft als fertige Wahrheiten an die Kinder heranbrachten, sondern des Schülers geistiger Standpunkt mit seinen Mängeln und Schwächen, wie mit seinem Fühlen und Wollen, mußte der Ausgangspunkt unseres didaktischen Verfahrens sein. Mit den Kindern gemeinsam mußten die Wahrheiten gesucht und die Ergebnisse festgestellt werden; daher deren innere Freude am Unterricht, daher ihre Lust zur Selbstthätigkeit, daher ihre Sicherheit im Antworten. Wer den Prüfungen der Seminarschule beiwohnte, merkte deutlich, daß die Schüler nicht hersagten, was sie gelernt, sondern daß ihre Antworten der unmittelbare organische Ausdruck ihrer geistigen Thätigkeiten waren."

Daß Diesterweg auch im Seminar einen anregenden, bildenden, formell mustergültigen Unterricht gegeben haben werde, ist selbstverständlich. In materieller Hinsicht hielt er Maß. In seiner Schrift: „Zur Lehrerbildung" sagt er z. B. in Beziehung auf die Naturwissenschaften: „Offen gestanden, wir lehren in manchen Seminaren von Mineralien, Pflanzen und Tieren schon viel zu viel, von zu vielen Species, Gattungen und Familien. Wahre Lehrer beschränken den Stoff auf das Notwendigste, auf die bleibende Grundlage alles Wissen's, und treiben diese gründlichst. Was er weise verschweigt, zeigt mir den Meister, nicht nur des Stils, sondern auch des Lehrens."

Dr. Diesterweg legte viel mehr Wert auf denkende Verarbeitung der Stoffe — auf formale Geistesbildung. Der schon genannte Dr. Hibeau, Inspektor an dem Luisenstift in Berlin, berichtet nach dieser Seite hin von seinem Lehrer Diesterweg: „Wir Seminaristen kamen bald zu der Einsicht, daß die neue Parole hieß: Arbeiten, ohne Unterlaß tüchtig arbeiten; es wurde beständig „scharf ge-

schossen". Wer nicht mitkam, war zu beklagen. Des Meisters vorherrschende Methode war die heuristische, wir sollten suchen und finden lernen; von Vor- und Nachmachen war keine Rede. Sehen, hören, denken — diese Trias machte den eigentlichen Kern unserer täglichen Thätigkeit aus. Des Lehrers Los ist Arbeit, fortgesetzte saure Arbeit — unter ihm haben wir gelernt, vor keiner Arbeit auf dem Felde der Erziehung und des Unterrichts zurückzuschrecken."

Wie dem Diesterweg Unklarheit im Unterricht, so war ihm auch Schlaffheit in der Zucht ganz zuwider. „Als Hauptmittel zur Erziehung betrachtete Diesterweg den Unterricht, und zwar den strengen Unterricht, sodann die That oder das Exempel, und endlich die Disziplin, ohne welche keine Gemeinde, kein Haus, kein Staatswesen, keine Schule gedeihe. Die gute Disziplin stehe höher als die gute Doktrin." Er selbst war (nach dem Urteil seiner Schüler) äußerst pünktlich und hielt auf Pünktlichkeit. „Gewissenhafte Pünktlichkeit war ihm eine Haupttugend, eine Hauptzierde des Lehrers." Weiter berichtet ein anderer seiner Schüler: „Hatte ein junger Lehrer beim Unterricht den Rock nicht zugeknöpft, so zog er sich harten Tadel zu. „Lotteriges Wesen!" pflegte er dann zu sagen. Straff und gerade sollte der Lehrer vor seiner Klasse stehen, den Rock zu. Sprach einer undeutlich, es sei als Schüler oder als Lehrer vor der Klasse, dann brach aber gewiß ein hartes Wetter los. „Maulfauler Kerl" — das war das Geringste, des er sich versehen konnte. Alles Unbestimmte war ihm ein Greuel. Ihm galt Lessings Wort über alles: „Die größte Deutlichkeit war mir immer die größte Schönheit." — So war Diesterweg selbst entschieden für Internat. „Er hielt eine Universitätsstadt nicht passend für ein Lehrerseminar, und wollte, daß die Seminaristen nicht bei Bürgern wohnten, sondern zusammen im Seminar. In letzterem Falle gäbe es einen esprit de corps. Man solle für die Tüchtigkeit zuerst einige ergreifen und durch diese alle. Einer lerne vom andern, einer übe den andern. Nach alledem darf man wohl sagen, daß Diesterweg die Aufgabe eines Seminars nach der wissenschaftlich praktischen Seite tief erfaßt und mit glücklichem Erfolg durchgeführt hat.

Wenden wir uns nun zu der Frage, wie Diesterweg zum Glauben der evangelischen Kirche gestanden habe: so kann eine Antwort darauf kaum als nötig erscheinen, weil Diesterweg nach dieser Seite hin eine zu bekannte Persönlichkeit ist. Indes liegt auch hier geschichtliches Material vor und bei einem Pädagogen von so eminentem Ruf ist gerade die religiöse Richtung von großer Wichtigkeit.

Von seinem Religionsunterricht in Mörs sagt D.: „Mit heißer Begierde und Verehrung lasen wir die Quellenschriften des Christentums, aufmerksam alle Umstände, Verhältnisse und Beziehungen untersuchend und prüfend. Meine Seminaristen liebten diese Stunden, und ich erlebte mit hoher Freude, daß sie lebendiger, energischer und thätiger

wurden." Das Wort Gottes bildet den Verstand und das Urteil allemal bei allen, die es denkend erwägen; aber das ist im Religionsunterricht freilich nicht Hauptsache. Das giebt Diesterweg selbst zu, indem er weiter sagt: „Im Religionsunterricht hat der Verstand nicht die erste Stelle; dieser Unterricht muß nicht vom Verstand ausgehen. In den höchsten Angelegenheiten der Menschen haben nur die unmittelbaren göttlichen Aussprüche des Gemüts Geltung. Der Verstand hat keinen Sterblichen jemals zu einem rechtschaffenen, frommen, begeisterten Menschen gemacht. Alles, um dessentwillen es der Mühe wert ist, ein Erzieher zu sein, wurzelt einzig und allein in der Gemütskraft des Menschen." — Über das Gebet spricht sich Diesterweg also aus: „Es giebt keinen mächtigeren Talisman gegen das Böse, als die Gewohnheit, mit Gott umzugehen. Das Gebet ist eine unerschöpfliche Quelle des Trostes, der Ermutigung, der Belebung des Glaubens und der Liebe. Das ist kein rechtschaffener Lehrer, der nicht in der Schule seines Berufes beten wollte!" Diesterweg empfahl den Lehrern zu ihrer Weiterbildung neben andern geeigneten Büchern auch die h. Schrift zu lesen. Er tadelte einen Lehrer, der die h. Schrift à la Dinter erklärte, indem er bemerkte: „auf diese Weise beraube man viele Stellen ihrer wahren Weihe und Würde". Diese Äußerungen bekunden eine gewisse religiöse Wärme. In den Rh. Blättern von 1849 finden wir einen in Grundlinien gezeichneten Lehrgang für den Religionsunterricht der Volksschule, der noch Evangelium enthält. Wir können ihn leider nicht mitteilen.*) Später betrat Diesterweg eine andere — eine mehr negierende Bahn. 1863 (also 3 Jahr vor seinem Tode) schrieb er: „Täuschen wir uns nicht: der geschichtliche Verlauf vom 16. Jahrhundert an bis zum 20. wird der sein: Konfessionsschule, Simultanschule, konfessionslose Schule. Die mittlere bildet den Übergang, den wir bereits erreicht haben. Die konfessionslose Schule bildet indessen noch nicht das Letzte. Sie ist nur notwendig, um über die trennenden Unterschiede thatsächlich hinweg zu kommen; sie selbst führt zur letzten Stufe, zum gemeinsamen religiösen Unterricht aller Kinder." Diesterweg erhoffte also einen Religionsunterricht auf der allerbreitesten Basis — für Kinder von Eltern aller Glaubensrichtungen, bis hinab zu den pantheistischen Freigemeindlern. Wir halten einen solchen farblosen Religionsunterricht, wenn er noch so zu nennen, für ein Ding der Unmöglichkeit, dazu für eine Versündigung an den auf den Namen Jesu Christi getauften Kindern. Man denke sich nur einmal: ein christliches Kind, das schon vor seiner Schulzeit vom Heiland gehört, soll in der Schule 8 Jahre hindurch — etwa wegen etlicher Judenkinder, die sich mit in der Schule befinden — gar nichts von Christo hören (in Holland ist christlichen Lehrern gesetzlich

*) Man findet ihn bei K. Strack, Geschichte des deutschen Volksschulwesens, S. 382. Übrigens ein sehr empfehlenswertes Buch, das zum Teil auch hier benutzt worden.

untersagt, den Namen Jesu in der Schule auch nur zu nennen), während es doch zu Weihnacht allenthalben vom heiligen Christ hört und mit den Eltern das Christfest in Haus und Kirche feiert. Das Christentum ist die schlechthin vollkommene Religion; die soll, die darf man in christlichen Schulen nicht schädigen.

Was die späteren Lebensschicksale Diesterwegs betrifft, so verweisen wir auf die nachgenannten Biographien.

Diesterweg war übrigens ein sehr fruchtbarer Schriftsteller. Wir nennen hier nur etliche Hauptwerke: Seinen Wegweiser für deutsche Lehrer — s. Populäre Himmelskunde — s. Schullesebuch — s. Rechenbuch — s. Geometrie — s. Pädagogischen Jahrbücher. — Über Diesterweg sind erschienen: S. Leben und s. Schriften von Langenberg; Biographie von M. Strauß. — Siehe außerdem die Biographien in Dr. Schmidts Geschichte d. Päd. IV, und in F. Stracks Geschichte des deutschen Volksschulwesens.

XVII. Wilhelm Harnisch.

(Geb. 1787, gest. 1864.)

Wilhelm Harnisch zählt zu den bedeutendsten Pädagogen unseres Jahrhunderts. Mit ihm schließen wir unsere Geschichte des Erziehungswesens und damit unsere Schulkunde ab. Der Verf. hat hier das Lebensbild eines Mannes zu zeichnen, dem er, als seinem ehemaligen Lehrer, zu lebenslänglichem Danke sich verpflichtet fühlt. Manche werden erwarten, daß der Verf. aus eignen Anschauungen und Erfahrungen heraus eine besonders frische Biographie von dem sel. Harnisch liefern werde. Aber er war ja nur drei Jahre, und da nur als Schüler (von 1824—1827) in seiner unmittelbaren Nähe. Ein junger Mensch im Alter von 17—20 Jahren vermag aber die Bedeutung und den Wert seiner Lehrer noch nicht nach Gebühr zu beurteilen und zu würdigen. Hätte der Verf., wozu er zweimal Aufforderung gehabt, an der Seite Harnischs einige Jahre als Lehrer gearbeitet, dann hätte er ihn mit reiferem Verständnis als Menschen, Lehrer und Erzieher beobachten und in dieser Lebensbeschreibung mehr Selbstbeobachtetes geben können. So muß er sich in der Hauptsache auch bei dieser Biographie vorherrschend an gute Quellen halten.

Harnisch hatte am Abend seines thatenreichen Lebens sich vorgenommen, eine Autobiographie in drei Bänden zu schreiben. Die Titel sollten sein: „Mein Lebensmorgen" — „mein Lebensmittag" — „mein Lebensabend". In den hinterlassenen Manuskripten hat sich nur das Material zum ersten Teile gefunden, das von einem seiner wärmsten Freunde — dem ehrwürdigen Schmieder, Direktor des Predigerseminars zu Wittenberg, geordnet und zum Druck befördert worden. Wer diese Schrift gelesen, wird es schmerzlich bedauern, daß die andern Teile, von denen der zweite gewiß der gehalt- und lehr-

reichste gewesen sein würde, nicht zur Ausführung gekommen. Einen kleinen Ersatz für den „Lebensmittag" bietet die Schrift von Harnisch: „Das Weißenfelser Schullehrer-Seminar und seine Hilfsanstalten." (1838.) Außer den eben genannten Quellen liegen dem Verf. zur Benutzung noch vor: Schorn, das Seminar zu Weißenfels. Eine Gedenkschrift zum 14. Oktober 1872, und: die Biographie in den „Pädagogischen Blättern für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten" — herausgegeben von Kehr. Aus diesen Quellen hat der Verf. geschöpft, hie und da aber auch eigne Eindrücke, Erlebnisse und Urteile eingelegt.

1. Harnischs Jugend, Bildungsgang und erstes Lehrerwirken — bis 1822.

W. Harnisch ist geboren 1787 in Wilsnack in der Priegnitz, im preußischen Regierungsbezirk Potsdam. Der Vater war ein biederer Bürger, von Profession Schneider. Im Elternhause genoß Harnisch eine liebevolle Erziehung, in der Ortsschule die gewöhnliche Schulbildung. Von 1800 bis 1806 besuchte er das damals nicht eben blühende, aber nächstliegende Gymnasium zu Salzwedel. Ostern 1806 bezog er die Universität Halle, um daselbst Theologie zu studieren. Das Universitätsleben machte auf den strebsamen Jüngling einen so anregenden Eindruck, daß er den Vorsatz faßte, sich für die akademische Lehrthätigkeit zu bilden. Wenige Wochen nach seiner Ankunft in Halle wurden ihm Lektionen im dortigen Waisenhause übertragen, so daß er neben dem Studium der Theologie auch pädagogisch thätig war. Das für Preußen so unheilvolle Jahr traf in seinen traurigen Folgen auch unsern Harnisch. Napoleon kam bald nach Halle, wo er die dasige Universität sofort aufhob. Der Student Harnisch nahm, um den Eltern in jener Notzeit nicht beschwerlich zu werden, eine Hauslehrerstelle an, gab diese jedoch bald wieder auf, um seine Universitätsstudien in Frankfurt a. d. O. fortzusetzen. Hier blieb er nur bis 1808, durfte aber das Examen pro triennio bestehen. Hierauf wurde er Hauslehrer im Mecklenburgschen. Noch im Jahre 1809 wandte er sich jedoch nach Berlin. Hier kam er an demselben Tage an, an welchem seine Freund E. M. Arndt und L. Jahn eintrafen, die herzu geeilt waren, um Zeuge des Empfanges zu sein, den Berlin der Königsfamilie bereitet hatte. Nach dem für Preußen so schmachvollen Tilsiter Frieden hatte König Friedrich Wilhelm III. mit der königl. Familie in Königsberg residiert. Erst am 24. Dezember 1809 kehrten sie nach Berlin zurück. Freude mit schmerzlicher Wehmut gaben sich bei der gesamten Bürgerschaft kund. Junge Patrioten, zu denen auch Harnisch gehörte, vereinigten sich zu einem sogenannten „deutschen Bunde". Was Harnisch an seinem Teile zur späteren Erhebung Preußens mitgewirkt, übergehen wir hier.

Die Königin Luise war eine sehr warme Verehrerin von Pestalozzi. Sie hatte, wie schon oben bemerkt, dessen Schrift: „Lienhard und Gertrud" mit hoher Begeisterung gelesen und wünschte, daß die Pestalozzische Lehrart in allen preußischen Schulen eingeführt werde.

Die Begeisterung für Pestalozzi war in Preußen überhaupt fast allgemein, besonders seit Fichte für die von Pestalozzi angestrebte bessere Volksbildung eingetreten. Viele edle Patrioten wanderten nach der Schweiz, um da an Ort und Stelle die neuen Ideen und Methoden kennen zu lernen. Unter diesen Männern war auch der tüchtige Theologe Dr. Plamann. Dieser Plamann errichtete nach seiner Rückkehr aus der Schweiz ein Institut in Berlin nach Pestalozzischen Grundsätzen. Die Leistungen dieser Anstalt erregten in der Hauptstadt so großes Aufsehen, daß bei öffentlichen Prüfungen der Prüfungssaal die Menge der Besuchenden kaum fassen konnte. An dieser berühmten Anstalt wurde Harnisch 1810 Lehrer, durch Plamann zugleich Pestalozzianer, freilich nur ein mittelbarer, aber drum ein echter Jünger des Schweizer Meisters. In einem Kreise von unmittelbaren Schülern Pestalozzis fragte man ihn einmal mit ironischer Miene, ob er denn auch ein Pestalozzianer sei? Rasch gab der Verletzte zur Antwort: „Ja, wenn man darunter einen Schulmann versteht, der weder in Gedächtniswerk, noch in gegenstandslosen Verstandesübungen, sondern in allseitiger Ausbildung des Menschen das Ziel Pestalozzischer Bestrebungen und in der Liebe das Mittel findet, um sie zu erreichen." Diese Antwort war schlagend und besagte genug. Indes wurmte jene Zweifelsfrage doch den jungen Mann; darum legte er sofort Hand ans Werk, seine Pestalozzianität auch durch eine Schrift zu bekunden. Diese Erstlingsschrift erschien 1812 unter dem Titel: „Deutsche Volksschulen mit besonderer Rücksicht auf die Pestalozzischen Grundsätze." Über diese Schrift urteilt Harnisch als Greis: „Dieses Büchlein ist eigentlich das Programm oder der Entwurf meines öffentlichen Lebens. Nur das entschiedene Christentum fehlt noch in diesem Entwurfe. Was aber vom Erziehen und Unterrichten darin gesagt ist, dazu kann ich mich größtenteils noch jetzt bekennen." Auch sprach Harnisch in derselben Schrift noch aus, daß vor allem gute Lehrerbildungsanstalten nötig seien. Er hat beim Niederschreiben dieser Zeitforderung wohl kaum geahnet, daß er sehr bald an eine Lehrerbildungsanstalt berufen werden und in diesem Berufe volle 30 Jahre wirken würde. Noch 1812 erhielt er die Designation zum ersten Oberlehrer an dem ev. Schullehrer-Seminar zu Breslau. Das Direktorium führte der ev. Konsistorialrat Gaß, der jedoch dem Harnisch so weit freie Hand ließ, daß dieser de facto Direktor der Anstalt war.

In dem neuen Berufe gewahrte Harnisch bald, daß es für den Seminarunterricht in allen Gegenständen an guten Lehrbüchern fehlte. Ohne Lehrbücher lehrt sich's nicht gut. Diesterweg hat gewiß recht, wenn er sagt: „Besser ein unvollkommnes Lehrbuch als keins." Harnisch lernte lehrend die Seminarbedürfnisse je mehr und mehr kennen. Aus seinen sorgfältigen Präparationen gingen bald Lehrbücher für Seminarien und Volksschulen hervor. Von seinen Schriften, die er von 1812 bis 1822 herausgegeben, nennen wir nur die bedeutendsten.

I. Vollständiger Unterricht in der deutschen Sprache. T. 1: Lautlehre; T. 2: Wortlehre; T. 3: Satzlehre; T. 4: Aufsatzlehre.

II. Erste und zweite faßliche Anweisung zum vollständigen ersten deutschen Sprachunterricht.

III. Erstes und zweites Sprachbuch.

IV. Der Erziehungs- und Schulrat an der Oder. 6 Jahrgänge.

V. Das Turnen in seinen allseitigen Verhältnissen.

VI. Handbuch für das deutsche Volksschulwesen.

VII. Die Weltkunde, ein Leitfaden bei dem Unterricht in der Erd-, Mineral-, Stoff-, Pflanzen-, Tier-, Menschen-, Völker-, Staaten- und Geschichtskunde.

VIII. Schlesien. Ein Hilfsbuch für Lehrer und ein Lernbuch für Schüler.

Alle diese Schriften, die jetzt wohl kaum noch viel im Gebrauch sein dürften, waren zu ihrer Zeit bahnbrechend, besonders die unter VII und VIII angeführten. In der Weltkunde huldigte Harnisch der sogenannten synthetischen Methode. Seminardirektor Schorn schreibt darüber a. a. O. S. 10: „Der Gedanke einer zusammenhängenden, vom engsten Kreise des Wohnorts ausgehenden, zum Vaterlande und Erdganzen fortschreitenden Erkenntnis ist eine glückliche Ausführung jenes berühmten Pestalozzischen Satzes, daß im Nachahmen der Natur des Kindes Unterweisung keimartig in allmählichem, aber lückenlosem Fortschritt wachsen müsse zu sicherer Vollendung." Den nächsten Kreis der Weltkunde — die Heimatskunde, hat Harnisch für seine erste Heimat Schlesien, und später für die zweite, die Provinz Sachsen, bearbeitet. Für den zweiten Kreis, das deutsche Vaterland, hat Harnisch ein Unterrichtsbuch nicht verfaßt, wohl aber für den dritten Kreis, die weite Welt, mit glücklichem Griff die weit verbreiteten und gern gelesenen „Reisen". Letztere, die den Titel führen: „Die wichtigsten neuen Land- und Seereisen für die Jugend" — begann Harnisch noch in Breslau. Es erschienen von 1821—1832 sechszehn Bände.

Harnisch war ein großer Freund pädagogischer Reisen. Das Wahre und Gute findet sich auch auf dem Gebiete der Pädagogik und des Schullebens nirgends an einer Stelle in seiner Fülle; es partizipieren daran viele nach dem Maß ihrer Gaben. Eben deshalb muß immer einer vom andern lernen. Harnisch bekennt, von dem unmittelbaren Umgang mit namhaften Pädagogen und Methodikern reichen Gewinn gehabt zu haben.

2. Harnisch als Seminardirektor in Weißenfels von 1822 bis 1842.

Harnisch war 35 Jahre alt, als er zum Direktor des Weißenfelser Seminars berufen ward. Er wirkte hier bis in sein 55. Lebensjahr, also in der schönsten Zeit seines Mannesalters. Das Weißenfelser Seminar war unter seinem vorigen Direktor Hansi fast verwildert und bedurfte daher einer durchgreifenden Reform. Harnisch war für diese Reorganisation der rechte Mann.

Vor Antritt des neuen Amtes bereiste Harnisch erst noch einige Seminare, um deren Einrichtungen kennen zu lernen, aber auch, um sich drei begabte und lehrgeschickte Mitarbeiter zu suchen, wie er deren für verschiedene Fächer des Seminars bedurfte. Es gelang ihm, drei wackere

junge Männer zu gewinnen: Ernst Hentschel vom Bunzlauer Seminar, Amadeus Stubba vom Potsdamer Seminar, August Lüben vom Seminar zu Neuzelle. Mit diesen drei jungen Männern zugleich trat er den 14. Oktober 1822 sein neues Amt in Weißenfels an. Die feierliche Einführung geschah durch Zerrenner. Harnisch hatte seiner Antrittsrede den Spruch zu Grunde gelegt: „Trachtet am ersten nach dem Reiche Gottes und nach seiner Gerechtigkeit, so wird euch solches alles zufallen." Seine Rede machte tiefen Eindruck und gewann ihm die Herzen. Ein Schüler aus jener Zeit berichtet darüber: „Wir alle fühlten deutlich, es sei im Leben und Thun der Anstalt ein Wendepunkt eingetreten. Die meisten von uns sahen voll Hoffnung und Vertrauen der Zukunft entgegen, nur ein kleiner Teil unter den Ältern mochte mit Bangigkeit die Blicke vorwärts wenden. Es galt ja ein Ablegen des alten und Anziehen eines neuen Menschen in Rücksicht auf Fleiß, Arbeit, Sitte und Zucht."

In welchem Geiste Harnisch im neuen Amte wirken wollte, verriet schon das Bibelwort, das er seiner Antrittsrede zu Grunde legte. Sein pädagogisches Prinzip erhellet weiter aus folgenden Sätzen seiner Schriften: „Die rechte Erziehung will in dem Weltbürger einen Menschen und in beiden einen Christen erziehen. Sie bildet den Zögling gleichmäßig für die drei Grundlebenskreise: für das Haus, den Staat und die Kirche aus." Anderwärts bekannte sich Harnisch zu dem pädagogischen Prinzip, das Kant mit den Worten giebt: „Eltern erziehen gemeiniglich ihre Kinder nur so, daß sie in die gegenwärtige Welt passen: aber der Grundgedanke der Erziehungskunst ist: Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftigen bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, also der Idee der Menschheit angemessen, d. h. christlich erzogen werden."

Harnisch forderte von einem rechten ev. Lehrer drei Stücke, die er das „goldene ABC" nannte. Es lautet bei ihm: I. sei ein Christ; II. besitze die gehörigen Kenntnisse; III. habe die gehörige Lehrgeschicklichkeit. Nach diesem „goldnen ABC" war denn auch das ganze Seminarleben in seinen Unterweisungen und seiner Zucht geordnet. Wir schließen, was wir hier noch zu geben gedenken, an dasselbe an.

I. Für das „goldene A" sorgte man in Weißenfels zunächst und hauptsächlich durch einen gründlichen biblischen Religionsunterricht, durch tägliche Hausandachten und regelmäßigen Kirchenbesuch. Was die Hauszucht betrifft, so galten da zwei apostolische Worte als feste Regel: „Gehorchet euren Lehrern und folget ihnen" — und „Lasset alles ehrlich und ordentlich zugehen". — Gute Zucht ist, wie in jedem Hauswesen, so auch in einem Seminar, zumal wenn es ein Internat von 60 bis 80, ja wohl bis 120 und mehr Zöglingen hat, durchaus nötig. Diesterweg sagt ganz richtig: „Disziplin ist mehr als Doktrin." Die rechte Grenze zwischen Strenge und Milde ist freilich nicht immer leicht zu finden. In Weißenfels wog die Strenge über.

Ein Schüler des Seminars, der später am Seminar als Lehrer gewirkt, spricht sich über die Disziplin der Anstalt also aus: „Das Regiment war im ganzen ein strenges, nur nach dem eigentümlichen Charakter eines jeden Lehrers verschieden gefärbt. In Harnisch, dem Leiter der Anstalt, war die Strenge am meisten sichtbar und fühlbar. Wie gegen sich selbst mit einem ernsten und festen Willen handelnd, so ließ er diesen Ernst, diese Festigkeit und Unbeugsamkeit uns bald merken und fühlen. Wir beugten uns unter seine Zucht, wenn auch nicht immer gern und willig; wir achteten und ehrten ihn, und das um so höher, da auch sein ganzer Unterricht Zeugnis davon gab, welch' ein reicher Schatz des Wissens und Könnens in ihm war, durch den wir gefördert wurden. Sein Vortrag fesselte unsere Aufmerksamkeit, und das wollten wir. Er gewann bald unser ganzes Vertrauen. Sein Auftreten war stets fest und ernst. Eins hätten wir noch gern an ihm gesehen: die Milde. Jedenfalls hätte er eine noch segensreichere Wirkung erzielt, wenn er schon damals seinen Erziehungsgrundsatz, den wir unter seinem Bilde finden, mehr geübt hätte. Dort heißt es: „Beim Erziehen sind, wie beim Ausbrüten der Küchlein, Stille und Wärme nötig." Die Stille und Ruhe war sichtbar, die Wärme und Milde waren nur in einem geringeren Grade zu spüren. Eine spätere Zeit hat mehr davon bei und an ihm bemerken können, als wir damals." — In Anstalten mit starkem Internat von Jünglingen im Alter von 17 bis 22 Jahren wird die Hausordnung freilich immer feste, gesetzliche Normen haben müssen, für deren genaue Beachtung zunächst der Leiter derselben einzutreten hat. Es fehlt auch nie an Verzogenen, denen die gesetzlichen Bestimmungen einer wohlgeregelten Hausordnung besonders unbequem sind. Harnisch fühlte auch selbst, wie schwer es sei, ein starkes Seminar-Internat familienartig zu gestalten. Er sagt darüber: „Die Anstalt verkennt die Strenge und Gezwungenheit, ja man kann sagen: Kälte und Heimatlosigkeit nicht, welche sich in einem solchen Leben leicht bilden; und wenn sie auch in allen ihren Lehrern väterliche Herzen hat, so heißt es doch: was ist das für so viele. Denn die wenige Zeit, welche die Lehrer dem Einzelnen widmen können, reicht zu einem gemütlichen Leben nicht hin." Seminare sind Berufsschulen. Der Lehrerberuf erfordert eine vielseitige Bildung — viel Wissen und Können. Darum muß gearbeitet, angestrengt gearbeitet werden. Bei alledem kann auch für die Gemütlichkeit drum viel geschehen: durch Freundlichkeit im Unterricht und im Umgang, durch dienstwillige Nachhilfe bei Schwachen, durch väterliche Fürsorge bei Armen und Kranken, durch Teilnahme an den Familiengeschicken der Angehörigen der Schüler, durch thunliche Beurlaubungen zur Teilnahme an gewissen Familienfesten, durch Vergnügungspartien und kleine Reisen, durch die festliche Feier des landesväterlichen Geburtstages, durch musikalische Aufführungen in der Anstalt und gemeinschaftlichen Besuch öffentlicher Konzerte u. s. w. In diesen Richtungen suchte man auch in Weißenfels das Seminarleben gemütlich

zu machen. Zöglinge aus dem Orte besuchten in den Freizeiten ihre Angehörigen, bei denen sie auch Mitschüler einführten. Andere hatten Zutritt in Bürgerfamilien, wo sie Privatstunden erteilten, oder arbeiten ließen, oder sonstige Bedürfnisse bezogen. So viel nun über das „goldene A“, das wir freilich im weitesten Sinne genommen haben.

Das „goldene B“ betreffend, so galt bei Harnisch der Grundsatz allseitiger Bildung. Was zu einer tüchtigen Ausbildung in Wissen und Können dem Volksschullehrer von nöten, das wurde tüchtig getrieben. Die Erfolge bei den Schülern waren natürlich nach Maßgabe der Anlagen verschieden. Im Unterrichte selbst legte H. alles Gewicht auf denkende Verarbeitung der Stoffe. Bloß gedächtnismäßiges Lernen verabscheute er. Sein Unterricht war immer klar und fesselnd. „Einsicht gebiert Interesse.“ Eben weil H. stetig auf Einsicht und Verständnis hinwirkte, so war sein Unterricht auch interessant. Seine anregende und bildende Lehrweise übten im allgemeinen auch seine Mitarbeiter, besonders Hentschel, Stubba, Lüben. Hentschel begeisterte für Musik, Stubba für die mathematischen Fächer, Lüben für die Naturwissenschaften. Hentschel lehrte damals in der Harmonielehre nach Logier, dessen unmittelbarer Schüler er gewesen. Dieser Logier hat das große Verdienst, in die alte, trockene Generalbaßlehre, wie sie bis dahin nach Marpurg, Albrechtsberger, Koch u. a. gelehrt worden, Methode gebracht zu haben. Der Verfasser erinnert sich nach nun über 58 Jahren immer noch lebhaft jenes Tages, an welchem Logier selbst das Seminar besuchte. Es wurde von ihm eine Melodie an die große Notentafel des Musiksaales geschrieben, wozu die Schüler unter Hentschels Leitung einen gewählten Baß mit Signaturen zu setzen hatten. Darauf mußten die Stimmen ausgeschrieben werden. Die Schüler waren überglücklich, vor einem damals sehr gefeierten pädagogischen Theoretiker mit Ehren bestanden zu haben. Die Ehre gebührte natürlich ihrem teuren Lehrer Hentschel. — Die Rechenstunden des ungemein rechenfertigen Stubba elektrisierten die Schüler förmlich. Bei einer öffentlichen Prüfung hatte Stubba eine ziemlich verwickelte Kopfrechenaufgabe gestellt. Ein anwesender Kommissar, selbst ein Meister der Rechenkunst, hatte, wie etliche gehört zu haben behaupteten, lächelnd leise bemerkt, das Facit treffe wohl nicht ganz. Rasch forderte Stubba von einem Schüler mündliches Vorrechnen, und siehe: das von ihm angenommen gewesene Facit erwies sich als richtig. Ein Wort freundlicher Anerkennung mit warmem Händedruck von seiten des königl. Kommissars lohnte den Lehrmeister; aber in den Augen seiner Schüler stieg sein Ansehen wo möglich noch höher. — Lüben machte es immer groß Vergnügen, wenn ihm Schüler seltene Pflanzen der dortigen Flora oder aus ihrer Heimat zur botanischen Bestimmung brachten. Konnte er sie nicht auf der Stelle bestimmen, so blieb er die Bestimmung gewiß nicht schuldig. — Solche spezielle Züge, deren der Verf. viele andere beibringen könnte, charakterisieren Geist und Leben der Anstalt. Es war im Seminar allen wohl bekannt, wie

Hentschel, Stubba und Lüben wissenschaftliche Studien oft bis zur tiefen Nachtzeit gemeinschaftlich trieben. Das wissenschaftliche Streben solcher Lehrer weckte ohne Worte das Wissensstreben der Schüler. Alle drei um das deutsche Seminar- und Volksschulwesen so hochverdiente Männer sind nun entschlafen. Die deutsche Lehrerwelt wird ihnen ein dankbares Andenken bewahren.

Die Schüler wußten ferner auch, daß ihr Harnisch als Schriftsteller einen großen Namen hatte. Jedes neue Buch erregte ihr Interesse. Wie in Breslau, so war Harnisch auch in Weißenfels schriftstellerisch sehr fruchtbar. Wir nennen hier nur: s. Raumlehre, s. Unterricht im Christentum, s. deutsche Bürgerschule, s. Entwürfe und Stoffe über Luthers kleinen Katechismus, s. Frisches und Firnes zu Rat und That u. s. w. H. hatte den Grundsatz, der jedoch nicht allgemein gelten dürfte: „Wer nicht produzieren kann, sollte nicht Seminarlehrer werden." Seine Mitarbeiter haben fast ohne Ausnahme geschriftstellert: Hiersche, Zahn, Hentschel, Stubba, Lüben, Fulda, Prange, u. s. w.; ebenso nicht wenige seiner Schüler. Wenn man, was Harnisch, was gewesene Weißenfelser Seminarlehrer und Seminarschüler geschrieben', katalogisieren wollte: gewiß, es würde das einen sehr bedeutenden Teil der pädagogischen Litteratur ausmachen.

Das „goldene C" anlangend, wie viel wäre darüber zu schreiben! Harnisch hatte von je den Grundsatz, daß bei einem Lehrer das Können wichtiger sei, als das Wissen. Darum erhob er die Seminarschule, die eigentliche Werkstatt fürs Seminar, zu einer Musterschule. Diese Schule bestand anfänglich aus 3, später aus 5 Klassen mit 330 Kindern. Früher hatte Hentschel die Unter-, Lüben die Mittel-, Stubba die Oberklasse zu versorgen. Außerdem arbeiteten Hilfslehrer in der Schule, wozu man immer die tüchtigsten aus den Abiturienten wählte. Neben der Seminarschule bestand noch eine zweiklassige Freischule, wozu später noch Taubstummenklassen kamen. In allen diesen Schulen mußten die Seminaristen nach einem bestimmten Plane hospitieren, um lehren zu hören, aber auch zu helfen, indem sie da bald einzelne Kinder, oder eine Abteilung, oder auch die ganze Klasse unter Leitung des Klassenlehrers zu beschäftigen hatten.

Der Verf. hatte das Glück, im letzten Halbjahr seiner Seminarzeit von dem Altmeister Harnisch in der Kunst rechten Schulerziehens und Schullehrens ganz speziell angeleitet zu werden. An der 3. Klasse der Weißenfelser Stadtschule war nämlich der Lehrer irrsinnig worden. Der Zustand verschlimmerte sich so, daß endlich zu seiner Entfernung geschritten werden mußte. Die städtische Behörde erbat sich einen Seminaristen, der in jene Klasse auf ein halbes Jahr vikariatsweise eintreten könnte. Die Klasse war in Zucht und Leistungen entsetzlich heruntergekommen. Harnisch forderte den damaligen Seminaristen Schütze auf, die fragliche Klasse zu übernehmen. Auf das von letzterm geäußerte Bedenken, er möge wohl einer solchen Aufgabe nicht gewachsen sein, be-

merkte Harnisch lächelnd: „'s wird schon gehen", noch hinzufügend: „Wenn du irgendwo ratlos bist, dann komm nur und frage." Das hat denn der Verf. reichlich gethan, und der teure Vater Harnisch war immer bereit, ihm guten Rat zu erteilen. Diesen Belehrungen verdankt der Verf. sehr viel.

Doch wir müssen diese Biographie abschließen. Was noch über Harnischs Wirken als Pastor in Elbei zu sagen wäre, interessiert das pädagogische Publikum weniger. Der Abend seines Lebens war getrübt. Er beschloß sein thatenreiches und gesegnetes Leben im Jahre 1864. Die große Zahl seiner Schüler bewahrt ihm ein ehrendes Andenken. Sein Gedächtnis bleibet in Segen.

Abschluß.

Wir haben nun aus der Geschichte der Pädagogik gegeben, was wir zugesagt: eine kurze Geschichte des Volksschulwesens — in Lebensbildern von Luther bis auf die Gegenwart. Nimmt man dazu das Biographische, das im theoretischen Teile unserer Schulkunde vorkommt; ferner das historische, das aus der Theorie und Praxis des kirchlichen Katechumenats und der Katechese in der „Praktischen Katechetik*) des Verfassers enthalten ist: so dürfte für Seminarschüler des Pädagogisch-Historischen genug geboten sein. Wo die Verhältnisse so günstig sind, daß man auch noch auf allgemeine Geschichte der Pädagogik eingehen kann, da thue man's. An vorzüglichen litterarischen Werken für diese reiche Wissenschaft ist kein Mangel. Die Schulkunde macht Seite 717 eine Anzahl namhaft. Es hätte dieses Verzeichnis leicht vermehrt werden können. Wir verweisen aber nur noch besonders auf die sehr ausführlichen Artikel über Geschichte der Pädagogik von G. Baur, Oehler und Palmer in der Schmidschen Encyklopädie des Erz.- und Unterrichtswesens, Bd. V. Während da G. Baur recht ausführlich über die Pädagogik der heidnischen Kulturvölker handelt, hat der Aufsatz von Oehler die Pädagogik des alten, der von Palmer die des neuen Testamentes zum Gegenstande. Das Studium des Palmerschen Artikels läßt deutlich erkennen, wie die berühmtesten Kirchenväter den Welterlöser mit so hoher Begeisterung den „göttlichen Pädagogen (παιδαγωγὸς θεῖος) nennen konnten. Auch unser Pestalozzi preist Jesum Christum als den allerhöchsten und vollkommensten Pädagogen, wenn er in gleich hoher Begeisterung von ihm also zeugt: „Er stellte die ewigen Gesetze, die der Schöpfer in die Menschennatur unmittelbar gelegt hat, in ihrem ebenso unmittelbaren Ausdruck dar. Alle Fortschritte, alle sittlichen Entwickelungen des Menschengeschlechts werden **nur sein Prinzip entwickeln bis ans Ende der Tage.**"

*) Zweite Auflage 1883.

manches ist ohne ausreichende praktische Erfahrung, ohne sorgfältige Erwägung der Qualität und Quantität des Inhalts und ohne gewissenhafte Prüfung der Form der Darstellung gearbeitet worden. Unmut und Verdruß bei Lehrenden und Lernenden sind vielfach die Folgen dieser litterarischen Fabrikthätigkeit.

Dieser Gefahr ist man bei Schützes Leitfaden nicht ausgesetzt. Der als tüchtiger Schulmann längst bekannte Verfasser hat mit seiner Arbeit, die ein Auszug aus seiner „Schulkunde" ist, den Lehrer-Bildungsanstalten einen ganz vorzüglichen Dienst geleistet. Das ist ein Handbuch für Seminaristen, wie es sein soll: klar und lichtvoll in den Gedanken, einfach und leicht faßlich in der Form, mäßig an Umfang. Wir wissen nicht, welchem Teil des Buches wir einen besonderen Vorzug zuerkennen sollen; es hat eben Alles gerechten Anspruch auf unsere Anerkennung. Der Verfasser hat nach guter alter Art gearbeitet und den Leitfaden „erst selbst praktisch erprobt", ehe er denselben Andern zum Gebrauch angeboten hat. Wir empfehlen deshalb diese tüchtige Leistung rückhaltslos zu fleißiger Benutzung in Lehrer-Seminarien und als vortreffliches Mittel zur Weiterbildung für strebsame Lehrer."

Die Thüringische Schulzeitung 1879, Nr. 45 sagt: „Auch in diesem Buche hat sich der Verf. als Meister auf seinem Gebiete gezeigt. Übersichtlichkeit, Klarheit, Knappheit sind hohe Vorzüge dieses Werkes, das sicherlich in den Seminarien sehr bald sich Eingang verschaffen wird, denn für diese ist es ja besonders geschrieben. In bezug auf Anlage und Inhalt schließt sich der Leitfaden der umfangreicheren „Evangelischen Schulkunde" eng an, und dieser Umstand schon dürfte für die Vortrefflichkeit desselben sprechen.

Praktische Katechetik

für evangelische Seminare und Lehrer. Von Dr. **Fr. W. Schütze.**

Zweite verbesserte Auflage. gr. 8. 1883. geh. *M.* 5.—

Auch über dieses Buch hat sich die gesamte pädagogische und theologische Presse einstimmig in hohem Grade anerkennend ausgesprochen.

Es können hier nur einige Urteile angeführt werden:

Hannov. Schulzeitung. „Das ist ein herrliches Buch, wie es ja auch von dem bekannten Verfasser nicht anders zu erwarten war. Wir empfehlen es angelegentlichst und freuen uns, daß uns Gelegenheit gegeben werden soll, unsern Lesern auch die anderen Lieferungen anzuzeigen."

Pr. Schulzeitung. „Die angekündigte Katechetik von Dr. Schütze ist nicht ein gelehrtwissenschaftliches Werk, wie etwa das System der christlichen Katechetik von Zezschwitz; — vielmehr ist sie durchweg auf den praktischen Gebrauch für Volksschullehrer berechnet, ohne übrigens darum des wissenschaftlichen Hintergrundes zu entbehren. Gerade in dieser Gestalt kommt dieselbe einem längst gefühlten Bedürfnis der Lehrerwelt entgegen. Und wie seiner ganzen Anlage und Tendenz nach, ist dies Werk auch in jeder andren Beziehung, was Klarheit und Präzision, was Gründlichkeit und Ausführlichkeit, was Geist und Methode betrifft, ein höchst schätzenswertes Erzeugnis der pädagogischen Litteratur u. s. w."

Allgemeine deutsche Lehrerzeitung. „Bekanntlich ist der Verfasser ein anerkannter Meister der Katechetik. Vorliegendes Werk ist ein beredtes Zeugnis dafür, denn Praxis und Theorie sind hier in ebenso klarer wie gründlicher Weise bearbeitet worden. Recht interessant sind namentlich auch die beigefügten geschichtlichen Mitteilungen. Wir hoffen, daß durch dieses Werk die edle Kunst der Katechetik, die leider hier und dort unverdienter Weise zurückgesetzt wird, wieder mehr und mehr zur Anerkennung gelangt."

Der christliche Schulbote. „In seiner „Evang. Schulkunde", 4. Aufl. Pag. 215, verspricht der als Pädagoge weit und breit bekannte Dr. Schütze die Methodik des Katechismusunterrichts in einer besonderen Schrift zu geben. Durch die Herausgabe des vorliegenden Buches hat derselbe sein Versprechen gelöset. Wem Schützes Schulkunde und dessen Katechesen bekannt sind, der weiß, was er auch von der neuen Arbeit dieses wackeren Schulmannes zu erwarten hat. Im

ersten Teil handelt die Katechetik vom Katechumenat, im zweiten vom katechetischen Stoff oder vom Katechismus, im dritten von der Katechese oder der Theorie der katechetischen Lehrart. Gerade auf dem Gebiete der Katechetik zeigt bekanntlich Schütze seine große Meisterschaft, und wer von Lehrern und Geistlichen sich in der Kunst des Katechisierens noch mehr ausbilden möchte, dem raten wir: Setze dich zu Schützes Füßen."

Theologische Litteraturzeitung. „Wie der katechetische Stoff unterrichtlich zu behandeln ist, damit der pädagogische Zweck katechetischer Unterweisung an den Katechumenen wirklich erreicht wird, weiß der Verf. mit einer Sicherheit und Klarheit zu zeichnen, daß wir nicht anstehen, diese Partie seines Werkes dem Besten zuzuzählen, was die neuere Litteratur dieser Gattung aufzuweisen hat. Wir enthalten uns weiterer Mitteilungen, empfehlen aber um so nachdrücklicher die gehaltvolle Arbeit zu eingehender Kenntnisnahme."

Entwürfe und Katechesen

über

Dr. M. Luther's kleinen Katechismus.

Für evangelische Volksschullehrer. Zugleich eine praktische Anleitung zum Katechisieren für Schullehrer-Seminare. Von Dr. **Fr. W. Schütze.** Dritte Auflage. 3 Bände in 5 Abteilungen. 8. 1879. 1880. geh.

Preis vollständig *M.* 13.50.

Einzeln:

I.	Band:	Erstes Hauptstück	*M.* 3.75.
II.	—	Zweites Hauptstück, 1. Artikel.	*M.* 2.25.
—	—	Zweites Hauptstück, 2. Artikel.	*M.* 2.25.
—	—	Drittes Hauptstück, 3. Artikel.	*M.* 2.25.
III.	—	Drittes bis sechstes Hauptstück.	*M.* 3.—

Zahlreiche Beurteilungen in theologischen und pädagogischen Zeitschriften haben diese Katechisationen für wahre Muster-Katechesen erklärt und Geistlichen und Lehrern angelegentlichst empfohlen.

In Guerikes Zeitschrift der lutherischen Kirche u. s. w. spricht sich ein Recensent also aus: „Der Verfasser ist (nach dem Vorwort) sich bewußt, der Erste zu sein, der über den kleinen lutherischen Katechismus ausgeführte Katechesen in biblisch entwickelnder Methode erscheinen läßt. Ob und wie weit sie ihm gelungen, das zu entscheiden sei Sache der Kritik. Auf diese Bemerkung des Verfassers im Vorwort können wir ihm schon von vorn herein mit dem Zeugnis antworten, daß die Katechesen ihm gut gelungen sind, und daß, wenn alle „evangelischen Volksschullehrer", denn für diese zumal sind sie geschrieben, so unterrichten wollten und könnten, durchweg nur Ausgezeichnetes geleistet werden würde. Wir wünschen dem wertvollen Buche weite Verbreitung und allen Lehrern, die es benutzen, reichen Segen."

Schulkatechismus.

Dr. Martin Luthers kleiner Katechismus.

Unter Mitwirkung des Konsistorialrat und Superintendent Dr. Otto und des weil. Oberpfarrer Dr. Closter für die evangelische Volksschule in Frage und Antwort bearbeitet und herausgegeben von Dr. **Fr. W. Schütze.** 2. verbesserte Auflage. [IV u. 180 S.] 8. 1883. kart. *M.* —.65.

Schütze, Friedrich Wilhelm,

Evangelische Schulkunde Praktische Erziehungs- u. Unterrichtslehre f. Seminare u. Volksschullehrer

Leipzig 1884